

**Como os Textos se Convocam Uns aos Outros**  
**Intertextualidade e prática pedagógica**

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do Português no 3º.  
Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e do Espanhol nos  
Ensinos Básico e Secundário**

**Março, 2013**

Relatório de Estágio (PES) apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizado sob orientação científica da Professora Doutora Maria Graciete Silva, do Professor Doutor António Gomes e da Professora Neus Lagunas, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

*A teacher affects eternity; he can never tell where his influence stops.*

Henry Adams

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais por, uma vez mais, me terem apoiado na senda do conhecimento. Agradeço-lhes, assim, o facto de me terem criado na convicção de que a sabedoria é o principal caminho para a verdade e para a valorização pessoal.

Ao Jorge, por me crer mais capaz do que eu era a princípio, levando-me a sê-lo efetivamente; por ter estado sempre a meu lado e nunca me ter acusado de estar ausente; pela estabilidade, ainda.

Ao orientador de Português, professor Carlos Lopes, da Escola Secundária da Quinta do Marquês, por ter acreditado em mim nos momentos em que menos confiei nas minhas possibilidades.

À orientadora de Espanhol, professora Manuela Furtado, da Escola Secundária da Quinta do Marquês, pelo espírito crítico e pelo contínuo incentivo.

À Professora Doutora Maria Graciete Silva, pela idoneidade que lhe é intrínseca e me leva a acreditar que o trabalho sério vale a pena e é o único que merece ser feito.

Ao Professor Doutor António Gomes, pela disponibilidade para acompanhar este trabalho.

À Professora Neus Lagunas, pela dedicação a este trabalho e pela sua competente supervisão.

Aos alunos da Escola Secundária da Quinta do Marquês, pelo entusiasmo e pela colaboração revelados ao longo de todo o ano letivo.

À Diretora da Escola Secundária da Quinta do Marquês, professora Júlia Tainha, pelo acolhimento carinhoso e pela integridade.

À Joana Branco, pela amizade, pelo apoio e pelo sentido de partilha com que acompanhou a par e passo a elaboração deste trabalho.

À Flor, pela amizade incondicional e pela constante preocupação com o que me diz respeito.

À minha colega e amiga Milena, pelo apoio e pela compreensão durante o ano de estágio.

À Karin Moreira, pelo apoio em “tempos de guerra”.

Ao Alexandre Dias Pinto, pela disponibilidade em tempos difíceis.

Ao Artur, pela constância da sua paciência e amizade.

Ao Milko, à Trufa e ao Tusker, por existirem e me alegrarem os dias.

A todos os que, de alguma forma, contribuíram para este trabalho e nele acreditaram.

# **COMO OS TEXTOS SE CONVOCAM UNS AOS OUTROS**

## **INTERTEXTUALIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**INDIRA MACHADO GUJRAL**

### **RESUMO**

**PALAVRAS-CHAVE:** prática pedagógica – intertextualidade – leitura – literatura

O presente relatório incide sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada na Escola Secundária da Quinta do Marquês (ESQM), em Oeiras, no ano letivo de 2010/2011, e tem por objetivo sintetizar os aspetos mais relevantes da sua programação e concretização, de forma consequente e inovadora. Para tal, inclui uma componente descritiva, em que se expõem os processos didáticos desenvolvidos num contexto de ensino-aprendizagem específico, acompanhada de reflexão crítica pertinente.

Tendo por fio condutor o diálogo intertextual, o relatório segue o desenvolvimento do tema numa turma de Português (12.º ano) e numa turma de Espanhol (7.º ano), tornando clara a fundamentação teórica e a operacionalização dos conteúdos programáticos em cada um dos casos, no sentido de evidenciar o enriquecimento que esse diálogo intertextual pode trazer ao desenvolvimento da competência leitora.

### **HOW TEXTS RELY ON OTHER TEXTS**

## **INTERTEXTUALITY AND TEACHING PRACTICE**

**INDIRA MACHADO GUJRAL**

### **ABSTRACT**

**KEYWORDS:** teaching practice – intertextuality – reading – literature

The present report covers my Supervised Teaching Practice (STP) at Escola Secundária da Quinta do Marquês (ESQM), in Oeiras, throughout the academic year of 2010/2011. The aim of this report is to summarise the main aspects of my planning activities and of my teaching practice, which proved to be both effective and innovative. This account

includes a descriptive section that presents and explains the didactic processes which were developed within the previously mentioned teaching context as well as a critical analysis of my work.

Having intertextual relationships as the leading motive of my project, this report follows the development of the teaching approach of this issue both in the 7<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grades of middle/high school in the Spanish and Portuguese subjects respectively. I here present the theoretical foundations of this literary issue and explain how I put the didactic contents of both syllabi into practice in my classes, underlining how this intertextual dialogue may enrich the development of the reading skills.

## ÍNDICE

Introdução .....	1
I – Apresentação do tema .....	2
II - Enquadramento institucional da PES .....	8
1. Escola Secundária da Quinta do Marquês .....	8
2. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (UNL).....	10
III - Atividade pedagógica.....	13
1. Observação e lecionação: considerações gerais.....	13
2. Português .....	16
2.1. Observação de aulas .....	16
2.2. Lecionação.....	19
2.2.1. Caracterização da turma (12.º A) .....	19
2.2.2 Visão de conjunto .....	20
2.2.3. Atividades seletas.....	31
2.3. Reuniões do Núcleo de Estágio .....	37
2.4. Projetos e outras atividades.....	39
3. Espanhol .....	41
3.1. Observação de aulas .....	41
3.2. Lecionação.....	45
3.2.1. Caracterização da turma (7.º E).....	45
3.2.2 Visão de conjunto .....	46
3.2.3. Atividades seletas.....	59
3.3. Reuniões do Núcleo de Estágio .....	66
3.4. Projetos e outras atividades .....	67
IV – Considerações finais.....	69
Bibliografia .....	71
Anexos .....	78

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CA – Contrato de Autonomia

CLAS – Conselhos Locais de Ação Social

MECR – Marco Europeo Común de Referencia

ESCXEL - Rede de Escolas de Excelência

ESQM - Escola Secundária da Quinta do Marquês

FCSH – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

PAA – Plano Anual de Atividades

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PEEB – Programa de Espanhol do Ensino Básico

PPES – Programa de Português do Ensino Secundário

RI – Regulamento Interno



## **Introdução**

O presente relatório integra-se na estrutura curricular do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa (UNL), e reporta-se à Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada na Escola Secundária da Quinta do Marquês (ESQM), no ano letivo de 2010/2011.

Contemplando dados analíticos relevantes da observação das aulas dos professores orientadores, o trabalho agora apresentado centra-se na descrição da minha prática de ensino supervisionada, através de uma criteriosa seleção de atividades, sempre acompanhadas de reflexão crítica sobre os objetivos, metodologias e recursos que balizaram a sua concretização e os resultados obtidos. Subordinado ao tema *Como os textos se convocam uns aos outros: intertextualidade e prática pedagógica*, o relatório compreende assim o trabalho realizado com a turma A de 12.º ano, na disciplina de Português, e com a turma E de 7.º ano, na disciplina de Espanhol.

Em termos estruturais, o documento divide-se em quatro partes. A primeira centra-se na argumentação do tema eleito como fio condutor; a segunda é dedicada ao enquadramento institucional da PES; a terceira engloba a caracterização das turmas e a exposição crítica do trabalho com elas realizado; a quarta, e última, integra o balanço do trabalho realizado durante a PES, enuncia as conclusões obtidas e reflete ainda sobre o que poderia ou não ter sido feito com vantagem de forma distinta.

## **I - Apresentação do tema**

*Escrever é dar a medida daquilo que se leu.*

Maria Alzira Seixo

A eleição da intertextualidade, como tema estruturante do presente relatório, deve-se fundamentalmente à minha convicção de que a obtenção de melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem depende, em grande medida, do envolvimento dos alunos com os textos, de uma maior competência da sua parte para os relacionar e analisar criticamente – em suma, de uma efetiva melhoria da sua capacidade de ler.

Apesar de o contacto com os alunos das turmas de estágio ser ainda muito recente aquando da minha candidatura à Componente Não Letiva (dezembro de 2010), defini então alguns dos objetivos e campos de ação do meu trabalho, posteriormente aflorados ou desenvolvidos à medida que fui observando e conhecendo melhor as turmas. Sendo diferentes as disciplinas – a língua materna, por um lado, e uma língua estrangeira, por outro – e diferentes os níveis escolares – 7.º ano (Espanhol) e 12.º ano (Português) –, o tema pareceu-me, em ambos os casos, aliciante e possibilitador de resultados relevantes em termos de ensino-aprendizagem.

Ao optar pela intertextualidade como ponto de ancoragem da minha prática pedagógica, pretendi contrariar a tendência dos alunos para encararem o texto como entidade autossuficiente, levando-os a perceber que os textos não se encerram em si mesmos, mas dialogam com outros textos, sendo na atenção à multiplicidade dessas relações que a interpretação se enriquece e a leitura se torna realmente construtora de sentidos. A abordagem das relações intertextuais em ambas as disciplinas teve, por isso, como principal objetivo alargar o horizonte de conhecimentos dos alunos e conduzi-los ao reconhecimento da riqueza proveniente do diálogo intertextual.

Saliento, no entanto, que, quando me propus desenvolver este trabalho, estava ciente de que os diferentes níveis de escolaridade que me caberia lecionar não me permitiriam tratar a questão da mesma forma em ambas as turmas e, como tal, na disciplina de Português e na de Espanhol. Com efeito, se em vez de um 7.º ano, nível de iniciação em Espanhol, eu tivesse lecionado um 11.º ou um 12.º ano, nível de continuação, ter-me-ia certamente sido possível tratar o tema de forma bem mais complexa, pela abertura de um leque de opções científico-

didáticas relacionadas com o tema que, por razões óbvias, um nível de iniciação à aprendizagem de uma língua estrangeira não permite. Perante esta realidade, e observadas as primeiras aulas dos orientadores, rapidamente concluí pela necessidade de adequação do tema aos diferentes contextos de ensino-aprendizagem em presença.

No que diz respeito à importância atribuída à dimensão intertextual nos programas, verifiquei com satisfação que o programa de Português a supõe ou pressupõe na formação de um leitor “mais competente”, integrada no quadro dos seus conhecimentos e vivências, alertando para as consequências de uma competência leitora menos preparada:

[a] compreensão do texto a ler pressupõe a apreensão do significado estrito do texto que envolve o conhecimento do código linguístico, *o funcionamento textual e intertextual*. O leitor integra essa informação básica nos esquemas conceptuais que já detém, elaborando, em seguida, a sua representação individual, já enformada pelos seus conhecimentos/vivências. Esta interação estratégica entre texto e leitor envolve processos cognitivos de natureza distinta, uma vez que o texto é uma rede complexa de pressupostos (referenciais, semânticos, pragmáticos) e *a não existência de quadros comuns de referência limita a compreensão, a prospecção e a avaliação do texto por parte do leitor*. Quanto mais conhecimentos o leitor tiver sobre o tema tratado no texto, quanto maior for a sua competência linguística, quanto melhor dominar estratégias metacognitivas, mais informação será integrada na sua representação individual do texto e mais competente é como leitor. (Programa de Português de 12.º ano, 2002: 22-23, itálico meu).

Nesta perspetiva, o trabalho do professor é, entre outros, o de desenvolver no aluno a capacidade de construir e afinar sentidos, traduzidos em novas possibilidades de leitura dos textos (cf. Jorge, 2012: 391). O professor deve, então, investir na descoberta e no reconhecimento de que todo o texto transporta consigo ecos de outros textos, aos quais, de alguma forma, responde. É, pois, imprescindível que o aluno se vá apercebendo desses reenvios, que o irão instituindo como leitor competente e crítico. Constituindo o reconhecimento dos intertextos um objetivo que não se esgota em si mesmo, ele dará, no entanto, azo a leituras mais aliciantes e produtivas que acrescentem a competência cultural e a capacidade efetiva de leitura dos alunos.

Assim, foi meu objetivo dar a conhecer aos alunos a multiplicidade de vozes mais ou menos explícitas, que se fazem sentir num texto, fazendo-os ver que a competência na leitura e na produção textual se não limita ao código linguístico. Para ler e escrever com proficiência é imprescindível estar imerso na diversidade das relações que os textos estabelecem entre si, pois todo o texto dialoga inevitavelmente com outros textos, nasce de/convoca outros textos e a eles reenvia. A própria etimologia da palavra “intertexto”, de acordo com o dicionário

eletrónico Houaiss (2009, sem paginação), comporta a ideia do cruzamento de textos, sendo que o prefixo *inter* significa “no interior de” e *texto* [*Textus*] significa “fazer tecido, entrelaçar”.

Sendo o número de páginas disponível curto, ficar-me-ei por uma breve introdução ao tema, que é também uma revisão do conceito, e ao que ele representa ou deveria representar no processo de ensino-aprendizagem, quer de uma língua materna, neste caso o Português, quer de uma língua estrangeira, o Espanhol.

Importa salientar que a noção de intertextualidade, ou antes a percepção da relação dialógica entre os textos, é anterior à cunhagem do termo; contudo, é Mikail Bakhtin, filósofo russo, quem, na década de 30 do século passado, e a um nível meramente teórico, desenvolve a teoria da intertextualidade sob designações como “dialogismo”, “polifonia” ou ainda “heteroglossia”. Em 1967, a semióloga búlgara Julia Kristeva, baseada nos estudos levados a cabo por Bakhtin, cunha o termo “intertextualidade”, entendido como “cruzamento num texto de enunciados tomados de outros textos” (cf. Silva, 2003: 214). Com tal conceito, Kristeva pretendia superar o entendimento do texto como entidade autossuficiente e encerrada em si mesma, para passar a defini-la como “mosaico de citações em que [qualquer] texto é a absorção e a transformação de um outro texto” (*ibidem*). Posteriormente, o semiólogo francês Roland Barthes, na sua obra *Inéditos* (Barthes, 2004 [1993]), considera que a intertextualidade está implicada na própria definição de texto, enquanto lugar de concretização da língua, irreduzível a um problema de fontes ou de influências autorais. Segundo as suas próprias palavras:

O texto redistribui a língua (é o campo dessa redistribuição). Um dos caminhos dessa desconstrução-reconstrução é permutar textos, retalhos de textos que existiram ou existem em torno do texto considerado e finalmente nele: todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, com formas mais ou menos reconhecíveis. (...)

A intertextualidade, condição de todo o texto, seja ele qual for, não se reduz, evidentemente, a um problema de fontes ou influências; o intertexto é um campo geral de fórmulas anónimas, cuja origem raramente é detectável, de citações inconscientes ou automáticas, dadas sem aspas. (Barthes, 2004: 274)

Para além de Bakhtin, Kristeva e Barthes, outros críticos relevantes, como Gérard Genette, Michael Rifaterre, Harold Bloom, Zygmunt Bauman, entre outros, contribuíram entretanto para a evolução do conceito e trouxeram à intertextualidade novas propostas teóricas e metodológicas. Destes, salientaria o caso de Genette, pela importância da sua obra

*Palimpsestes* (1982) no estudo das relações textuais, perspectivada de forma abrangente. Relembro que, segundo o autor, a *transtextualidade* é “tudo aquilo que coloca o texto em relação manifesta ou secreta com outros textos” (Genette, 1982, *apud* Araújo e Lobo-Sousa, 2009: 568), onde cabe a *intertextualidade*, agora entendida de forma restrita. Assim, o autor propõe cinco tipos de relações *transtextuais*: a *arquitextualidade*, que acontece quando um texto se adequa a um determinado género; a *paratextualidade*, relação de um texto com os seus paratextos (prefácio, ilustrações, etc.); a *metatextualidade*, existente quando um texto comenta outro numa relação crítica; a *hipertextualidade*, em que ocorre uma relação de derivação de um texto originário; e a *intertextualidade*, definida como “relación de copresencia entre dos o más textos” ou “presencia efectiva de un texto en otro”, que pode ocorrer de três formas: citação, plágio e alusão (*ibidem*).

No entanto, e apesar de uma insistente revisão do conceito, “a intertextualidade não é, definitivamente, uma noção teórica consensual e precisa nos estudos da linguagem” (Cavalcante, 2009: 21). Não se restringindo ao universo da literatura – a própria noção de texto se alargou para além do verbal – a intertextualidade é atualmente compreendida como propriedade constitutiva do texto (nesse sentido vai, aliás, a noção de copresença de Genette) como o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um determinado grupo de textos mantém com outros textos. Nas últimas décadas, o conceito de intertextualidade passou a ser adotado como forma de definir as relações estabelecidas entre textos de um mesmo campo semiótico e textos produzidos em campos semióticos distintos (cf. Cavalcante, 2009: 12-27). Neste trabalho, assume-se uma conceção abrangente de texto que aceita qualquer proposta ou ação comunicativa que tem como finalidade transmitir uma mensagem coerente (cf. Koch, s.d.: 2). O texto entendido nestes termos pode ser uma carta ou um romance, a letra de uma canção ou um trecho musical, mas também um filme ou uma banda desenhada. Segue-se, deste modo, a reflexão firmada pela Linguística Textual a partir dos anos 1990, que entende o texto como

(...) lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (...), ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos-de-discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como função de escolhas operadas pelos co-enunciadores entre as inumeráveis possibilidades de organização textual que cada língua lhes oferece (Koch, 2003: 9).

A intertextualidade concretiza-se, pois, de várias formas e pode acontecer de modo explícito ou implícito. Segundo Ingedore Koch, fala-se de intertextualidade explícita quando “a fonte usada está explícita através de citações e referências; e [de intertextualidade]

implícita quando esta ocorre sem a citação expressa da fonte, mas através da alusão, paródia, ironia e paráfrase, tornando perceptível ao leitor com que texto se está a dialogar” (Koch: 2007, 63). Entre as manifestações mais comuns de intertextualidade explícita estão a epígrafe, a citação e a referência. Na intertextualidade implícita, cabem a alusão, a paródia, a ironia, a paráfrase e o *pastiche* (cf. Oliveira, 2010: 24-25).

Assim, e retomando o contexto de sala de aula, o trabalho realizado pretendeu, em primeira instância, levar os alunos a identificar nos textos sistemas de referências textuais, fazendo-os compreender a dependência desse reconhecimento do seu crescimento cultural (só se reconhece o que se conhece). Não pretendo com isto retirar ao leitor a possibilidade de ler um texto sem conhecimento prévio de alguns dos seus referentes, mas parece-me importante dar a conhecer aos alunos as consequências de uma leitura menos preparada ou menos legítima. Se o aluno filtra o que lê pela sua experiência do mundo, ler será sempre a concretização de várias possibilidades de leitura que não podem nem devem, no entanto, ser arbitrárias. Neste sentido, foi minha intenção alertar os alunos para o perigo da ilegitimidade de algumas das interpretações do leitor quando a sua intenção se sobrepõe ou contraria frontalmente as “possibilidades que os elementos concretos da obra permitem” (Eco, 2001: 32). Sendo a literatura “uma das maneiras pelas quais nos figuramos e reconfiguramos como homens” (Gusmão, 2003: 245), é nítida a importância da competência do leitor neste processo e o papel do professor na prossecução de leituras criativas e legítimas. Por este motivo, e ao longo da minha prática pedagógica, confrontei os alunos com os textos e com a legitimidade das suas interpretações, levando-os a refletir sobre a fundamentação das suas leituras e as vantagens de ler melhor. Se o ensino de uma língua materna que prescindia da literatura “é o ensino de uma língua reduzida, empobrecida e amputada na medida em que fecha o leque de possibilidades de encontro com a literatura” (Perrone-Moisés, 2006: 20), este encontro deverá resultar na aquisição do capital simbólico que a literatura representa e que os alunos devem conhecer e reconhecer, como gesto de inscrição numa comunidade e de conhecimento do mundo. Se o conhecimento da literatura concorre para “a formação linguística, a formação da pessoa, [a] construção da sociabilidade, [o] conhecimento da diversidade social e cultural, [a] reflexão filosófica” (Matos, *apud* Pereira, 2005: 134), entre outras dimensões formativas, então as possibilidades de leitura requerem alguma orientação, que compete à escola assegurar e diversificar, tendo em vista a sua transferência para a vida. Visando a responsabilidade e a consciência do leitor, pareceu-me, por isso, vantajoso fazer mais do que uma leitura de alguns excertos de obras como *Mensagem* ou *Memorial do Convento*, textos

impregnados de referências culturais e técnicas inovadoras, levando os alunos a ler, numa primeira fase, com a informação de que dispunham no momento. Numa segunda fase, desta vez orientada por mim, com adequada contextualização dos textos, os alunos leram com mais informação e puderam então reconhecer até que ponto algumas das suas leituras tinham sido forçadas, incoerentes, pobres ou abusivas, por falta de uma mais esclarecida relação com o texto.

Assim, e ao longo da minha prática pedagógica, propus-me trabalhar em simultâneo a competência leitora dos alunos e a consciência da importância de ler melhor, contribuindo, desta forma, para a sua formação como leitores habilitados e críticos.

## II - Enquadramento institucional da PES

### 1. Escola Secundária da Quinta do Marquês

A Escola Secundária da Quinta do Marquês (ESQM) localiza-se no concelho de Oeiras, um dos 18 concelhos que constituem a Área Metropolitana de Lisboa. O atual território do concelho ocupa uma área de cerca de 45,84 km<sup>2</sup>, sendo constituído por 9 freguesias e, dada a sua proximidade da cidade de Lisboa, a sua população apresenta uma evolução e estrutura típicas de um concelho periurbano (cf. CLAS de Oeiras, 2004: 1).

Segundo dados do grupo *Marktest*, divulgados num estudo sobre concelhos e regiões (Grupo Marktest, 2011), o concelho de Oeiras integrava, em 2010, a lista dos 26 concelhos com maior índice de poder de compra. A empregabilidade decorrente da criação de espaços empresariais, tais como o *Taguspark*, o Parque de Ciência e Tecnologia, o *Arquipark*, a Quinta da Fonte, o Oeiras Parque e o Lagoas *Park*, é fator e indicador relevante da prosperidade económica do concelho. Como se lê em *Oeiras, factos e números*, documento da autoria do Gabinete do Desenvolvimento Municipal da Câmara de Oeiras, estes espaços permitiram a criação de pelo menos 30 mil postos de trabalho, sendo “o seu peso, quanto ao emprego gerado e volume de negócios, maioritário no concelho – 70%” (2009: 10). A ESQM pertence, pois, a um dos concelhos com melhores índices de desenvolvimento do país.

Criada em 1993, a ESQM resultou da unificação de duas escolas (a Escola Secundária de S. Julião e a Escola Secundária de Sebastião e Silva) e, no ano letivo de 2010-2011, integrava 97 docentes e 37 não docentes (PAA, 2010-2011: 2), 80% dos quais (docentes e não docentes) pertencentes ao quadro da escola (cf. RI da ESQM 2010, atualização: 2). No que diz respeito ao número de alunos, a ESQM contava então com uma população de 1015 alunos, sendo 492 do 3.º Ciclo do Ensino Básico (18 turmas) e 523 do Ensino Secundário (20 turmas). Relativamente à oferta educativa no ensino secundário, e predominando os cursos Científico-Humanísticos (com 494 alunos), estavam igualmente disponíveis cursos profissionais de Multimédia (PAA, 2010-2011: 2). No âmbito dos cursos Científico-Humanísticos, a escola oferecia ainda a possibilidade de ingresso nas áreas de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais (*ibidem*).

Apostada num ensino de excelência, a ESQM privilegia a construção de uma identidade própria, assente em valores de cidadania e numa dinâmica pedagógica de



qualidade, centrada na “articulação entre o saber, o saber ser e o saber fazer” (CA, 2006-2011: 1), em nome da formação de cidadãos cultos e responsáveis. O Projeto Educativo assume-se, deste modo, como um instrumento de organização e gestão a médio e longo prazo, que expressa os objetivos, princípios, valores e prioridades da escola na promoção da qualidade do ensino (cf. *ibidem*).

Segundo os dados dos Censos 2011 (2011: 134), para além de ser um dos 26 concelhos do país com maior poder de compra, Oeiras destaca-se, igualmente, por apresentar o número mais elevado de residentes com grau de qualificação de nível superior em termos nacionais. Estes dados estão, na minha opinião, diretamente relacionados (embora não só) com a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares nas escolas deste concelho, como parecem corroborar os resultados das provas nacionais de aferição e de exame 2006-2011 (cf. Relatório ESCXEL, 2011: 4-21). Perante tais resultados, poder-se-á ser levado a pensar que, de facto, um maior nível de qualificação dos encarregados de educação pode significar um maior nível de formação dos seus educandos e, conseqüentemente, melhores resultados e maior qualidade no desempenho dos mesmos. Segundo o contrato de autonomia da ESQM (2006-2007), em vigor até ao ano letivo de 2010-2011, esta tem, aliás, correspondido às expetativas dos encarregados de educação no que se refere ao prosseguimento de estudos dos seus educandos, garantindo que mais de 75% deles entram nas faculdades e nos cursos de primeira opção (2006: 5). De acordo com os resultados dos exames nacionais do ensino secundário de 2010, dados facultados pelo Ministério da Educação e divulgados em documento oficial da ESQM intitulado *Rankings, Organização e Aprendizagem dos Alunos* (2010-2011: 1-4), a escola ocupa um lugar de destaque nos *rankings* nacionais, situando-se entre as dez primeiras escolas públicas com melhores resultados e, se consideradas também as escolas privadas, entre as 35 primeiras. Embora saibamos que nem os *rankings* nem os resultados dos exames nacionais valem por si, eles são, no entanto, indicadores gerais do desempenho das escolas que nos permitem refletir sobre estratégias de sucesso ou de insucesso que eventualmente expliquem diferenças encontradas no cômputo geral das escolas. A meu ver, os *rankings* funcionam como alertas para resultados e fatores talvez menos felizes do funcionamento das escolas e devem ser tidos em conta para melhorar ou ultrapassar o que eventualmente deva ser corrigido. Não acredito nos *rankings* como meros indicadores de “boas” e “más” escolas, mas como elementos identificadores de lacunas que devem ser colmatadas num processo de cooperação entre escolas e nunca de cisão resultante da discrepância de resultados.

Atualmente, e na sequência de uma avaliação de qualidade a que esteve sujeita, a ESQM pertence ao grupo de escolas que integram o projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência –, promovido pelo Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa. Entre os objetivos da criação deste projeto, contam-se o de “capacitar as escolas e as comunidades (alunos, professores, pais, cidadãos [e] decisores políticos) para a promoção da excelência educativa” (ESCXEL, 2008: 6) e o de identificar e difundir “boas práticas” escolares” (cf. ESCXEL, *ibidem*). Segundo o documento de apresentação do projeto, o município de Oeiras foi um dos cinco municípios selecionados, em função das suas características económicas e sociais, da diversidade de contextos educativos de que dispõe e pelo potencial de desenvolvimento educativo revelado (ESCXEL, 2008:3).

Como professora do 3º. Ciclo do Ensino Básico e Secundário, e baseada na minha própria experiência como aluna e como docente, tinha (a título de exemplo) uma opinião pré-concebida e generalizada sobre a desmotivação dos alunos do secundário em relação à Literatura Portuguesa. Porém, o panorama educativo que encontrei na ESQM veio contrariar essa opinião e substituí-la por uma atitude de confiança nas capacidades dos alunos e de defesa do ensino da literatura a este nível.

## **2. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (UNL)**

A Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa (UNL) é uma instituição de ensino superior público que anualmente forma e prepara centenas de futuros docentes de diversas áreas científicas.

No dia 29 de julho de 2010, quando decorreu, na FCSH, a reunião de preparação para a Prática de Ensino Supervisionada (PES), foram apresentadas aos estagiários presentes as escolas disponíveis para a realização do estágio previsto na estrutura curricular do mestrado. A distribuição dos estagiários pelas escolas transformou-se num processo difícil, uma vez que houve mais do que um elemento a manifestar preferência pela mesma escola e, como seria de prever, esta questão conduziu a momentos de tensão.

Realça-se que um dos obstáculos encontrados durante o meu primeiro ano do mestrado foi exatamente a dificuldade no estabelecimento de protocolos de estágio para o ano seguinte, na componente do Espanhol. A falta de professores habilitados (profissionalizados) para o efeito e a recusa de alguns em fazê-lo, por falta de experiência na área ou, ainda por

receio de falharem no exercício desta função devido ao excesso de trabalho nas escolas, levaram a que alguns dos estagiários se tivessem que deslocar para escolas distantes da sua residência. Se considerarmos o facto de que a maioria dos estagiários trabalha, porque essa é a única forma de poderem subsistir e pagar as propinas da faculdade, a distância pode ter-se convertido num verdadeiro problema.

Tendo a ESQM aceitado receber os quatro estagiários, até pelo facto de um deles apenas fazer estágio em Espanhol, ficou o núcleo constituído sob a orientação do professor Carlos Lopes (Português) e da professora Manuela Furtado (Espanhol). Mais tarde, por razões profissionais e de incompatibilidade de horário uma das orientandas viu-se obrigada a abandonar a PES.

De setembro de 2010 a janeiro de 2011, distribuímos-nos entre a ESQM e a FCSH, frequentando as duas unidades curriculares de formação complementar previstas: Didática e Metodologia do Ensino da Literatura, ministrada pela Professora Doutora Maria Graciete Silva, e Didática e Metodologia do Ensino do Espanhol II, ministrada pela Professora Neus Lagunas. Estas aulas tiveram lugar às quintas-feiras, na FCSH, das 10 às 12h e das 14 às 16h, respetivamente.

Considero que estas aulas funcionaram, em ambos os casos, como espaços privilegiados de aprendizagem e reflexão sobre a prática pedagógica de cada estagiário, contribuindo deste modo para a superação dos obstáculos que se cruzaram no nosso percurso de leção. Os seminários do Ensino da Literatura foram, em minha opinião, ao encontro das exigências de leção de um 12.º ano de Português, cujo programa é maioritariamente constituído por obras-mestras da literatura portuguesa. Além disso, o tema eleito para o presente relatório exigia uma problematização consistente do literário e do próprio conceito de professor e, durante este seminário, pudemos ver também discutidas estratégias de motivação dos alunos para a leitura, possibilidades de abordagem da literatura no Ensino Secundário, qualidades fundamentais que um professor de Português deve reunir, entre outras questões essenciais. O debate científico-didático teve sempre como moderadora a professora da disciplina que esclareceu, quando necessário, alguns pontos de vista defendidos pelos estagiários, decorrentes, em parte, da inexperiência de ensino. Estas aulas corrigiram e complementaram, a meu ver, a visão embrionária que eu tinha da literatura e do seu ensino, lacunas que certamente condicionariam o meu percurso como docente de Português. As aulas de Didática e Metodologia do Espanhol tiveram para mim um carácter distinto pelo facto de há já alguns anos lecionar a disciplina de Espanhol. Neste sentido, elas funcionaram, em grande

medida, como um espaço de reeducação pedagógica, esclarecendo-me quanto às consequências negativas de algumas das estratégias e metodologias por vezes utilizadas e reforçando as boas práticas pedagógicas.

### **III - Atividade pedagógica**

#### **1. Observação e leção: considerações gerais**

A observação de aulas apresenta-se como componente essencial da formação de professores, contribuindo decisivamente para uma prática pedagógica de qualidade e beneficiando, por essa via, todo o processo de ensino-aprendizagem e os resultados obtidos. Ela faculta aos professores uma reflexão mais consistente, que lhes permite aprimorar a sua capacidade de observação, de análise e de interpretação, em prol da autocorreção e do aperfeiçoamento da prática pedagógica (cf. Wajnryb, 1992: 7).

A observação das aulas de Português e de Espanhol, ao longo dos três períodos letivos, revelou-se, de facto, uma estratégia fundamental para a minha formação como professora. Como afirma Albano Estrela, o processo de observação de aulas permite ao professor-observador “caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (Estrela, 1986:135) e, deste modo, desenvolver uma consciência crítica do ato pedagógico que se refletirá na sua prática. Assim, durante todo o processo de observação das aulas de Português e de Espanhol, o registo e a análise do observável permitiram-me identificar a multiplicidade de papéis que o professor desempenha na sala de aula, tendo por base objetivos e critérios de observação adequados. Pude, deste modo, refletir sobre a pertinência e os resultados de determinadas práticas e, em caso de insucesso, conceber estratégias e materiais para superar as faltas detetadas. Embora a princípio estivesse relutante em crer que a observação pudesse modificar estilos de ensino e de aprendizagem, acabei por concordar com Ned Flanders, quando este refere que os professores ou os alunos-professores que beneficiam de uma prática autorreflexiva continuada têm muitas probabilidades de virem a modificar os seus padrões de ensino (Flanders, *apud* Estrela, 1986: 63). Caso o professor ou futuro professor não conseguisse, através dos resultados da observação, reconhecer os pontos a melhorar e os pontos a manter, a observação de aulas seria, aliás, absolutamente improfícua e dispensável.

Contudo, a infinidade de aspetos a observar numa sala de aula pode levar o observador à dispersão e impedi-lo de se centrar em áreas específicas de seu interesse pedagógico. Por este motivo, deve proceder-se a um processo de seleção do observável, optando-se pela recolha orientada de dados que facultam uma observação profícua e rigorosa. Assim, fui sucessivamente focalizando a minha observação nas estratégias utilizadas pelos professores para desenvolver as competências previstas nos programas (compreensão, produção e

interação orais, compreensão e produção escritas e conhecimento explícito da língua), bem como na relação pedagógica, com diferentes pesos em cada momento.

Como observadora, apresentarei, nos próximos capítulos, uma amostra significativa da observação levada a cabo nas aulas de Português e de Espanhol, não sendo, no entanto, meu propósito descrever exaustivamente o trabalho desenvolvido pelos orientadores. Perto do final do primeiro período, e enquanto observadora das aulas do professor Carlos Lopes e da professora Manuela Furtado, tomei consciência de que a fase seguinte da PES me tornaria no centro da atenção dos orientadores e de que seria também, inevitavelmente, alvo de observação. Colocavam-se-me inúmeras questões relativamente ao modo como deveria lecionar a primeira aula, sem incorrer no erro de me cingir à simples reprodução das aulas dos orientadores. O processo de observação de aulas deveria conduzir o futuro professor à problematização e, assim, contribuir para a formação de uma atitude experimental geradora de “boas práticas”. A simples reprodução das aulas dos orientadores revelaria uma observação da sua prática pedagógica pouco ou nada produtiva.

Para além da complexidade inerente à lecionação, levantava-se agora a questão da lecionação orientada para o tema de investigação do relatório da PES: a intertextualidade na prática pedagógica. A minha missão como professora não se limitava a lecionar os conteúdos programáticos das respetivas disciplinas, mas a enriquecê-los também, neste caso, através de um conjunto específico de práticas textuais orientadas para a formação de leitores mais competentes. Assim, a abordagem das relações intertextuais visaria alargar o horizonte de conhecimento dos alunos e levá-los a perceber que os textos dialogam entre si e são veículo por excelência da construção de sentidos (cf. I – Apresentação do tema). Tornar os alunos conscientes de que um bom leitor lê com mais conhecimento de causa e, por isso, lê melhor, revelou-se uma estratégia fundamental na minha lecionação. Foi, pois, minha intenção formar leitores autónomos e conscientes do poder transformador da leitura, partilhando da opinião de Isabel Duarte, de que a leitura permite o acesso a outros mundos, afetando-nos como cidadãos para além das nossas contingências (cf. Duarte, 2006:68-73).

Por último, foi meu propósito levar os alunos a perceber que os programas de Português do Ensino Secundário e de Espanhol do 3.º Ciclo são fundamentalmente guias orientadores, abertos a inúmeras possibilidades de exploração e de enriquecimento do seu universo de conhecimento. Se pensarmos, por exemplo, que a eleição das obras do programa de Português é consequência direta de um cânone literário mais abrangente, definido por Manuel Gusmão como “a melhor literatura ou o melhor da literatura, tal como é legitimado

pela tradição e por várias comunidades profissionais (científicas, interpretativas ou estéticas), para tal socialmente autorizadas” (Gusmão, 2011: 184), perceberemos a importância do professor na gestão e concretização do programa em contexto escolar. Um professor que se limita a transmitir o cânone escolar imposto como modelo de “boa” literatura, não o questionando ou não dando efetivamente a ler as obras nele contempladas, estará a contribuir para a «fossilização» da literatura e a negar aos alunos o direito a uma literatura viva (cf. Branco, 2005: 88). Sendo o cânone escolar feito de opções, estas restringem inevitavelmente o acesso dos alunos a outras realidades textuais e, neste sentido, um dos papéis do professor, entre outros, é o de dar a conhecer, “por alusão, que há mais mundos” (Gusmão, 2011: 185) abertos ao diálogo com esses textos maiores, digamos assim. Por este motivo, parece-me fundamental a relação direta do professor com o programa, que os manuais tendem hoje a substituir quase por completo.

Porém, como se verá, a importância da competência leitora não pode ser dissociada da escrita e da sua relevância no processo de aprendizagem. Sendo a literatura em contexto escolar encarada, na maioria das vezes, como instância de receção, sujeita apenas a operações de compreensão e raramente como instância de produção (cf. Pereira, 2005: 140), cabe ao professor contrariar esta tendência fazendo a ponte entre a leitura e a escrita. Deste modo, o aluno apropriar-se-á dos constrangimentos temáticos e formais que os textos dados a ler pressupõem (Brillant-Nanou, 2003, *apud* Pereira, 2005: 141), com evidentes benefícios mútuos. A leitura literária permitirá ainda ao aluno o desenvolvimento de um sentimento de pertença fundamental para o exercício da cidadania.

No que se refere à avaliação sumativa dos alunos, no caso específico do 12.º ano, a minha participação foi reduzida, razão pela qual não se prevê um capítulo autónomo que lhe seja destinado. Estando os alunos na ponta final do Ensino Secundário, em que o peso dos exames nacionais é enorme, e dada a minha escassa experiência na área, receou-se que uma maior intervenção pudesse interferir negativamente nos resultados finais. Assim sendo, limitei-me a acompanhar continuamente o processo avaliativo em colaboração com o professor Carlos Lopes.

## **2. Português**

### **2.1. Observação de aulas**

As aulas lecionadas pelo orientador de Português, professor Carlos Lopes, tiveram sempre por base uma meticulosa planificação, com o intuito de prender a atenção dos alunos e incentivar o seu interesse pelos conteúdos programáticos a lecionar. Enquanto observadora, verifiquei, de facto, no caso do Português, que o êxito do processo de ensino-aprendizagem advinha, em larga medida, da forma criativa e dinâmica como os conteúdos programáticos eram lecionados pelo professor da disciplina. Os conhecimentos de um professor, ainda que sólidos e atualizados, não são de grande utilidade se não forem apreendidos pelos destinatários, como ficou demonstrado, quer pelo recurso a estratégias diversificadas quer pela rigorosa eleição de materiais, que, no caso do professor Carlos Lopes, abundantemente confirmaram a sua competência didático-pedagógica e um *feedback* altamente positivo por parte dos alunos.

Um dos seus grandes objetivos foi, sem dúvida, tornar aliciantes as escolhas curriculares, contrariando a ideia feita de que as leituras de carácter obrigatório não produzem deleite. A princípio, julguei não ser possível levar por esse trilho os adolescentes que tinha à minha frente. Porém, ao observar a reação positiva dos alunos aos métodos e às estratégias postos em prática pelo orientador, passei a querer participar do processo e a tentar cativar os alunos para o estudo das obras. Estava consciente de que tal seria um desafio importante, dada a minha falta de experiência como professora de Português, porém os desafios são, precisamente, o que nos faz progredir. Assim, mais do que limitar-me a lecionar os conteúdos programáticos, passou a ser meu objetivo lecioná-los com a colaboração interessada dos alunos. Para tal, centrei a minha atenção nos métodos e estratégias utilizados pelo orientador e na resposta dos alunos aos desafios que lhes eram propostos.

Para além da produção escrita, intensamente trabalhada na aula sob a forma de textos expositivos/argumentativos e de síntese dos conteúdos lecionados, o professor da disciplina investiu igualmente na competência da produção oral. Pretendeu, assim, contrariar a focalização excessiva na produção escrita generalizada entre os professores de Português que lecionam o 12.º ano, pressionados pela tipologia dos exames nacionais, que não têm em conta a oralidade, e pelo peso efetivo dos seus resultados na vida das escolas.



Uma grande parte dos alunos de 12.º ano é, de facto, capaz de escrever um texto argumentativo, ainda que com deficiências significativas, mas dificilmente conseguirá expor oralmente o seu ponto de vista, utilizando uma linguagem adequada a um contexto formal. Este facto não é decerto alheio ao assinalado por Maria Armada Costa, para quem o acesso que o aluno tem à palavra ou o tipo de intervenções que lhe é dado fazer na aula se reduzem a “formas discursivas extraordinariamente breves, fragmentárias, com funções muito mais de corroboração de coisas já ditas e compreendidas” (Costa, 1996: 71) do que de aprendizagem oral propriamente dita. Consciente dessa prática deficitária da oralidade na sala de aula, o professor Carlos Lopes decidiu, pois, trabalhá-la com os seus alunos em função das dificuldades encontradas.

Como foi dito, as aulas observadas evidenciaram continuamente um trabalho rigoroso de planificação, que tinha como objetivo atrair a atenção dos alunos e cultivar o seu interesse pelos conteúdos tratados. O registo do sumário, normalmente ditado no início da aula, revelava-se, por exemplo, um momento aguardado com expectativa pelos alunos. Os jogos de palavras e a ambiguidade intencional de algumas delas faziam do sumário um momento importante da aula, que, pela sua criatividade, me agradaria pôr em prática. Os alunos esperavam em cada aula um sumário que funcionasse como mote e que merecesse, a qualquer momento, ser recuperado. A título de exemplo, transcrevo os sumários das lições n.ºs 3 e 9:

Lição n.º 3

22 de setembro de 2010

Sumário: *Os Lusíadas* e a *Mensagem*: a comparação (im)possível. O texto de Pessoa retoma um tópico camoniano e dá-lhe um sentido de futuro.

Lição n.º 9

13 de outubro de 2010

Sumário: “Ó Portugal, hoje és nevoeiro...” – O presente amargo em Pessoa e o presente agridoce em Camões. A estrutura da *Mensagem* e a sua significação enquanto construção da ideia da obra.

Expressões como “comparação (im)possível” e “presente amargo e agridoce” podem, com efeito, despertar vivamente o interesse e a atenção dos alunos, sendo que, até então, nunca me tinha apercebido do impacto que um sumário bem elaborado pode ter.

Em seguida, o professor retomava estrategicamente o tema da aula anterior, estimulando a competência oral dos alunos, consolidando os conhecimentos adquiridos e esclarecendo dúvidas que pudessem ainda existir, um hábito fundamental para a progressão do conhecimento dos alunos. Desta forma, ninguém entrava num novo tema sem ter as ferramentas minimamente necessárias para prosseguir, o que fazia também com que qualquer aluno que não tivesse estado presente na aula anterior pudesse acompanhar a aula sem se perder.

Para suscitar o interesse dos alunos pela literatura, o professor recorreu, em inúmeras ocasiões, à comparação entre textos literários, criando assim gradualmente nos alunos a consciência do diálogo intertextual e da sua importância no enriquecimento da competência de leitura. No estudo dos textos épicos e épico-líricos, por sugestão do programa da disciplina, fez-se um paralelo entre a *Mensagem*, de Fernando Pessoa, e *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, tendo os alunos sido levados a refletir sobre a legitimidade desta relação, no seu confronto com a interpretação possível de um leitor menos experiente e desconhecedor d'*Os Lusíadas*. O ponto de partida para o tema do meu trabalho estava, por conseguinte, lançado.

Ao Portugal de Camões e de Pessoa, o professor Carlos Lopes adicionou entretanto o poema “Portugal”, de Jorge de Sousa Braga, levando os alunos a perceberem que os textos remetem para outros textos, atravessando os tempos, na medida em que somos capazes de os trazer ao nosso presente respeitando a sua alteridade, sem a qual não nos seria possível ler uma obra (cf. Gusmão, 2011: 188-189). Esta forma de ler apela à memória histórica, mas também à imaginação, propiciando um novo encontro entre o texto literário e o leitor (cf. Calvino, 1994: 11).

Ao constatarem que a *Mensagem*, no que diz respeito à criação, tem quatro séculos de distância d'*Os Lusíadas* e que, no século XXI, ambas as obras coexistem no tempo dos alunos, permanecendo pela variação que sucessivas leituras lhes foram e vão imprimindo, os alunos demonstraram maior interesse pelo seu estudo. Segundo pude verificar, a distância temporal das obras e a inexistência de estratégias adequadas de aproximação aos textos, provocam nos alunos o desinteresse e a falta de incentivo para o seu estudo. Nesse sentido, o professor deve ser cauteloso para, ainda nas palavras de Manuel Gusmão, não soterrar “o vivo dos textos sob informação secundária”, nem os banalizar “de tal forma que se apague o seu efeito de estranhamento, ou o elemento surpresa que faz parte do seu potencial de sedução e fascínio” (Gusmão, 2011: 189). Assim, o Portugal de Camões, de Pessoa e de Sousa Braga,

cruzava-se, na sala de aula, com o Portugal atual, contemporâneo dos alunos, numa relação intertextual e crítica deveras enriquecedora.

Em praticamente todas as aulas, o professor Carlos Lopes incluiu uma atividade de expressão oral e/ou de compreensão e expressão escrita, realizada em grupo ou individualmente, para que as várias competências fossem devidamente trabalhadas durante todo o ano letivo, sendo o fator criatividade um elemento chave das atividades propostas, como foi dito. Assim, numa das aulas lecionadas pelo orientador, e a seu pedido, cada aluno elegeu um verso que, a seu ver, seria aquele que melhor caracterizava o heterónimo Ricardo Reis, justificando a sua escolha. Noutro momento, mas ainda dentro do mesmo conteúdo programático, foi pedido aos alunos que homenageassem o mesmo heterónimo, compondo um poema a partir de fragmentos escolhidos da sua poesia, um poema que o pudesse representar, que pudesse talvez ter sido escrito pelo próprio. Atividades inesperadas e produtivas como estas foram, de resto, uma constante na lecionação das aulas do orientador, tendo constituído para mim um exemplo a seguir.

## **2.2. Lecionação**

### **2.2.1. Caracterização da turma (12.ºA)**

A turma que me coube lecionar na disciplina de Português, o 12.º A, era uma turma do Curso Científico-Humanístico, de Ciências e Tecnologias, constituída por 27 alunos (6 raparigas e 21 rapazes), de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos (havia apenas um aluno com 18).

Em média, o nível de habilitações literárias dos pais e mães dos alunos da turma era alto: mestrado (8), licenciatura (5), bacharelato (24), todos empregados a tempo inteiro (PCT, 2010).

No que diz respeito às motivações e aos interesses dos alunos, a televisão e o computador estavam entre os principais, seguidos da prática de desporto, da música e, por último, da leitura (*ibidem*).

De acordo com os dados do Projeto Curricular de Turma (PCT), 21 dos alunos da turma revelavam a intenção de prosseguir os seus estudos no ensino superior, no sentido de se qualificarem para o exercício de profissões ligadas à engenharia (mecânica, eletrotécnica,

informática geológica e aeroespacial), às ciências farmacêuticas e à medicina. Segundo dados posteriores à realização da PES, e de acordo com os resultados da 1.<sup>a</sup> fase do Concurso Nacional de Acesso de 2011, desses 21 alunos, 19 foram colocados em universidades públicas, nos cursos de primeira opção.

Numa apreciação pessoal da turma, diria que o 12.º A era constituído por um grupo de alunos bastante simpático e deveras empenhado no processo de aprendizagem, consequência talvez do facto de a maioria pretender aceder ao ensino superior. Neste sentido, foi sempre meu objetivo não defraudar as suas expectativas e prepará-los para a realização dos exames nacionais. Considero, ainda, que trabalhar com esta turma foi um prazer, não só pelo facto de serem alunos afáveis e respeitadores, mas essencialmente porque o seu capital cultural aliado ao interesse patente na sua participação nas aulas as enriqueceram e transformaram num espaço singular de construção de conhecimento.

### **2.2.2. Visão de conjunto**

*Um texto não é uma ilha.*

Miscall

O orientador de Português optou por não seguir a ordem dos conteúdos sugerida pelo programa e iniciou a sua lecionação pelos textos épicos e épico-líricos, em que se integrou a minha primeira aula.

Integrada no estudo da poesia pessoana, a primeira aula que lecionei foi dedicada ao estudo de Alberto Caeiro. A escolha deste heterónimo não foi inocente da minha parte, pois pareceu-me, desde logo, uma boa oportunidade de testar o nível de resistência dos alunos à leitura literária. Refiro-me a esta atitude de resistência porque, antes de ser professora, também eu fui aluna e adolescente, conhecendo por isso os obstáculos que se colocam ao ensino-aprendizagem da literatura. Precisamente por deles ter consciência, não poderia estar mais de acordo com Carlos Ceia quando este refere que qualquer professor de literatura que ignore a resistência comum dos adolescentes à leitura apenas poderá ensinar o que não pode ser ensinado, por estar convencido da possibilidade de transmissão unilateral do conhecimento de um texto (cf. Ceia, 1995: 61). Na prática, também eu senti o mesmo, parecendo-me que a melhor forma de contrariar essa resistência seria levar os alunos a

estabelecer uma relação afetiva com os textos por via empírica, ou seja, lendo-os e apropriando-se deles, estabelecendo desse modo contacto com a língua literária ou, nas palavras de Maria Luísa Álvares Pereira, “mete[ndo] a mão na massa” (Pereira, 2005: 140). Estou, de facto, convencida de que não há outra forma de mostrar aos alunos os benefícios da leitura e da literatura que não seja a leitura orientada dos textos.

A proposta para a minha primeira aula observada consistiu numa digressão pel’*O Guardador de Rebanhos*, de Alberto Caeiro, tendo por objetivo aguçar a curiosidade dos alunos e o gosto pela leitura daquele a quem Álvaro de Campos e Ricardo Reis chamam “Mestre”, levando-os a continuar essa mesma leitura em casa, por vontade própria. Tratando-se de um primeiro contacto direto com os alunos, e com a lecionação do Português, optei por elaborar e guiar-me por um roteiro e não ainda pelo que seria a planificação horizontal adotada na preparação das aulas seguintes (cf. Anexo 1).

Por ter tido a oportunidade de refletir, durante o processo de observação das aulas do orientador, sobre a pertinência e os resultados de determinadas práticas pedagógicas, quis introduzir nas minhas aulas o registo *sui generis* de sumário já referido, o que nem sempre foi fácil, dada a intenção de nele reunir originalidade e interesse para os alunos. Durante e após o registo de cada sumário, aguardei mesmo com alguma ansiedade reações, comentários ou até olhares de cumplicidade dos alunos que indiciassem o seu interesse e a curiosidade despertada pelos conteúdos a desenvolver. A título de exemplo, transcrevo agora os sumários das lições n.ºs 21 e 49 por mim lecionadas:

Lição n.º 21

17 de novembro de 2010

Sumário: A heteronímia em Fernando Pessoa. Carta de Fernando Pessoa a Adolfo Casais Monteiro sobre a génese dos heterónimos. A mestria do heterónimo Alberto Caeiro e a relação antitética com Pessoa ortónimo.

Digressão pel’*O Guardador de Rebanhos*: alguns traços da poesia de Caeiro.

Lição n.º 49

30 de março de 2011

Sumário: O amor contratual entre o rei e a rainha vs. a plenitude do amor entre Baltasar e Blimunda.

Algumas considerações sobre o estilo do autor da obra em estudo.

Expressões como “digressão pelo poema” e “amor contratual vs. plenitude do amor” tiveram naturalmente como objetivo, não só informar os alunos sobre o tema e o desenvolvimento das aulas, mas também conquistá-los para o estudo das obras.

Nessa primeira aula, e por estar consciente de que a maioria dos alunos tinha uma ideia do que era o fenómeno da heteronímia, mas uma ideia tão vaga e equívoca que confundiam com a pseudonímia, comecei por fazer um levantamento do significado dos dois termos. Pareceu-me fundamental “gastar” alguns minutos com esta diferença para que os alunos entendessem que a heteronímia se constituía como algo de novo na história da literatura portuguesa, à qual deveria ser dado destaque na sua diferença da pseudonímia. Tendo solicitado aos alunos que definissem os dois termos e concluído que muitos julgavam estar em presença de um fenómeno similar à pseudonímia, optei por deixar que fosse o próprio Fernando Pessoa, na carta a Adolfo Casais Monteiro sobre a génese dos heterónimos, a definir o conceito. A meu pedido, alguns alunos leram em voz alta os excertos mais elucidativos da carta sobre a origem dos heterónimos, tendo os fragmentos que não constavam do manual e me pareceram relevantes sido lidos e comentados por mim. É de salientar a importância da leitura em voz alta como exercício de compreensão e até como atividade neutralizadora do ruído na sala de aula e, como tal, por sua vez, facilitadora da concentração dos alunos. Sendo importantíssima a “leitura-modelo” do professor, ela permite-lhe também verificar, quando a leitura em voz alta é feita pelo aluno, se este “compreende aquilo que lê – através da entoação, da expressividade, das pausas, das repetições”, ao mesmo tempo que “permite ao aluno desbloquear as suas dificuldades na oralidade mais formal” (Landeiro, 2009: 13). Note-se que diferentes entoações na leitura de um texto produzem ou correspondem a alternativas de sentido, que o professor não pode nem deve ignorar, mas deve sim canalizar no sentido do aperfeiçoamento da capacidade leitora.

À leitura dos fragmentos da carta, seguiu-se uma breve introdução à poesia de Alberto Caeiro, já que não me pareceu pedagogicamente correto entrar diretamente na análise dos poemas, sem antes fazer referência a alguns traços salientes do seu estilo. Assim, iniciei um discurso que preparara cuidadosamente e que resultou afinal mais curto do que previra, já que os alunos me pareceram preparados para a leitura dos poemas e ansiosos por fazê-lo. Em aulas posteriores, aconteceu-me também, por outras vezes, ter de reformular a planificação em benefício da aprendizagem dos alunos. Neste caso particular, o método expositivo teria talvez falhado por excesso e senti que deveria deixar que os alunos lessem efetivamente os textos e fossem, de forma natural, colocando perguntas e exigindo respostas ao texto.

Não estando em causa a importância de uma contextualização prévia dos textos, talvez tenha avaliado erroneamente as capacidades dos alunos que tinha diante de mim, dando razão a Maria do Carmo Vieira quando esta diz que “é nefasta a mania de depreciar as faculdades

dos alunos, não incentivando a curiosidade em compreender situações que são novas e sobre as quais se pode pensar, numa adequação à própria aprendizagem da vida” (Vieira, 2010: 84). O certo é que, após essa breve introdução e colocados os alunos perante os textos, eles se entregaram a uma reflexão crítica que os posicionou como protagonistas da sua própria aprendizagem.

Distribuí, pois, aos alunos o texto integral d’*O Guardador de Rebanhos*, na edição de Ivo Castro, tendo como objetivo que os alunos tivessem acesso ao todo e não apenas aos habituais excertos das obras presentes nos manuais, incentivando-os, como já disse, a ler para além da aula. Em minha opinião, a redução da leitura a fragmentos das obras deixa os alunos com uma ideia da obra também ela fragmentada. Se pensarmos que a escola é para muitos adolescentes o único lugar de acesso a determinados bens culturais, perceberemos a importância das leituras integrais, a par com a leitura de excertos, naturalmente, tarefa que compete ao professor como profissional exigente e crítico. Dado o caráter da leitura das obras integrais e o nível de ensino avançado de lecionação, o manual foi entretanto pouco usado nas aulas que lecionei, ao contrário do que aconteceu nas aulas do orientador. A questão não se restringe, no entanto, a essa disponibilização dos textos, integrais ou não, mas exige do professor um trabalho essencial na sala de aula, que deve ter por base a diversificação das atividades de leitura, a recusa da repetição de questionários estereotipados após a leitura de cada texto e, principalmente, o amor pela leitura (cf. Bernardes, 2005). Se o professor não for um amante da leitura dificilmente poderá esperar que um aluno leia com prazer e se converta em leitor competente e compulsivo. Estas e outras estratégias poderão ser cruciais na formação de um potencial leitor e até mesmo escritor, já que leitura e escrita se relacionam entre si e se complementam.

A escolha da edição de Ivo Castro foi também uma decisão ponderada pelo facto de nela se incluírem as alterações que Fernando Pessoa fizera nos seus cadernos de notas. Foi um prazer poder compará-la, por exemplo, com a versão original do poema d’*O Guardador de Rebanhos* em edição fac-similada da Biblioteca Nacional, que apresentei aos alunos na aula, recorrendo ao projetor (cf. Anexo 2). Esta atividade, que se revelou uma surpresa agradável para os alunos, pretendeu aproximá-los de Pessoa, em alguns dos seus elementos biográficos, uma vez que lhes foi possível ver a sua caligrafia e as alterações aos textos feitas por ele próprio. Muito do interesse manifestado teve certamente a ver com o facto de estarmos a falar de um autor de renome como Fernando Pessoa. A heteronímia e essa espécie de aura que

rodeia Pessoa aguçam a curiosidade de qualquer aluno perante a oportunidade de ver a letra do poeta e as suas anotações a caneta e lápis.

Para iniciar a digressão pela obra, elegi o poema IX, por me parecer crucial na elucidação do título – *O Guardador de Rebanhos* – e na aproximação ao conjunto da obra. Este poema iniciou, na aula, a digressão pel’*O Guardador de Rebanhos* e deu o mote para a análise do pensamento e do estilo do heterónimo em questão. Após a análise do poema IX, passámos à leitura do poema I, num processo de complexificação gradual que, pretendendo numa primeira fase elucidar os alunos quanto ao significado de “rebanhos”, foi depois paulatinamente acompanhando a evolução da metáfora na obra. De poema em poema (II; V; VI; XIV; XXII; XXIV) foi sendo criada a imagem de um sujeito poético que, recusando constantemente o pensamento, se revelou talvez o pensador por excelência dos heterónimos. Considerei *a posteriori* que, dos heterónimos estudados, Caeiro foi o que mais cativou os alunos pela sua mestria, tendo a análise dos poemas suscitado a sua participação ativa e voluntária. Houve, porém, momentos em que desejei ter mais prática no ensino do Português, para melhor conseguir manter o interesse e a atenção dos alunos, quando estes tendiam a dispersar-se.

Concluída a análise dos poemas, quis surpreender os alunos com uma atividade diferente e que, precisamente pela diferença, servisse mais eficazmente o propósito de os levar à reflexão. Assim, preparei a audição de um CD que continha a gravação de sons da natureza, cuja audição pudesse levar os alunos a alhearem-se do bulício do quotidiano e a sentirem a tranquilidade própria do ambiente sugerido. Além disso, passar pelo “Mestre” Caeiro sem fazer uma atividade que remetesse para o concreto e para a atualidade parecia-me uma falha. Nesse sentido, a única forma que encontrei de levar os alunos a conhecerem o mundo pelos “sentidos” e a captarem o real pelas “sensações”, reduzindo-o à sugestão da cor ou à perceção do som, da forma e da existência (cf. Jacinto e Gabriela Lança, 2008: 56-60), foi criar na sala de aula um ambiente propício a essa vivência. Com esta atividade, pretendia-se também que os alunos percebessem, por si mesmos, que o pensamento é intrínseco ao ser humano, que dele não consegue abstrair, considerando-se ainda importante que os alunos se apercebessem de como o contacto do ser humano com a natureza é cada vez mais raro, tendo o homem deixado de ter tempo para “sentir” o que o rodeia. A maioria dos alunos revelou-se, aliás, ciente de que, nos dias de hoje, a maioria das pessoas considera a contemplação da natureza, em todas as suas formas, uma nítida perda de tempo, uma vez que o ritmo



vertiginoso das sociedades ocidentalizadas relegou para um plano secundário a harmonia entre o homem e a natureza.

A segunda aula que lecionei coincidiu com o início do segundo período e integrou ainda o estudo da heteronímia pessoana (cf. Anexo 3). O orientador deu-me, uma vez mais, a possibilidade de escolher o heterónimo a estudar, tendo eu optado pelo Álvaro de Campos da segunda fase: “A Vanguarda e o Sensacionismo”. Neste contexto, os alunos procederam à leitura analítica e crítica de alguns excertos da *Ode Triunfal*. A leitura em voz alta do poema por alguns dos alunos ia sendo acompanhada pelo levantamento dos principais traços da fase futurista/sensacionista da poesia de Álvaro de Campos, que iam sendo enunciados, questionados e discutidos num profícuo diálogo que privilegiou os excertos mais representativos.

Concluído o estudo da ortonímia e da heteronímia pessoanas, em proveitosa colaboração com o professor Carlos Lopes, cabendo-me a parte descrita, deu-se início ao estudo da peça *Felizmente Há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro.

Cabendo-me iniciar o estudo da obra comecei por uma abordagem interativa com os alunos, centrada na dimensão inovadora do teatro brechtiano e dos seus objetivos. Os conhecimentos prévios dos alunos facilitaram a comparação com a tradição e contribuíram para uma dinâmica propícia ao ensino. Procedi, então, a uma breve apresentação de alguns aspetos essenciais da vida e da obra do autor assim como do contexto sociopolítico do tempo em que a obra foi escrita, já distante dos alunos, mas não de alguns dos seus familiares, talvez pais e avós. O conhecimento do assunto e as opiniões dos familiares sobre o regime político da época contribuíram para que os alunos trouxessem para a aula tópicos de discussão passíveis de serem confrontados com a obra e com o seu contexto de produção, facilitando a sua leitura.

O passo seguinte foi proceder à verificação da leitura prévia da obra, através do diálogo com os alunos sobre a contextualização histórico-social do tempo da ação. Alguns alunos efetuaram então a leitura em voz alta de um excerto do início da obra, tendo em vista o levantamento de alguns aspetos históricos indicativos do tempo da ação, complementando o que já havia sido dito. Feito um paralelo entre o passado representado na obra e os anos 60, dois excertos de textos históricos foram lidos em voz alta pelos alunos, um sobre o suposto envolvimento de Gomes Freire [de Andrade] num projeto conspirativo que defendia uma mudança política no sentido da independência nacional (Texto A) e o outro (Texto B) sobre a

repressão exercida pelos governantes no poder (cf. Anexo 4). Uma vez mais os alunos contribuíram com os seus conhecimentos prévios, destacando o facto de o general Gomes Freire ter sido enforcado no forte de São Julião da Barra, no concelho de Oeiras, próximo da escola e da residência dos alunos.

Após a leitura de alguns excertos elucidativos da situação do país (tempo da ação) pela voz de algumas das personagens, os alunos procederam, em trabalho de pares, à caracterização daquelas que na obra detêm o poder, por contraposição àquelas que se distinguem exatamente por não o ter, com apresentação oral das conclusões à turma. Foi-lhes ainda pedido que refletissem sobre a sua representação metafórica, e, no penúltimo momento da aula, os alunos elaboraram uma breve reflexão escrita sobre o conceito de liberdade. Tratou-se de uma atividade de produção escrita e interação oral subsequente bastante produtiva no seu conjunto, em que os alunos abordaram alguns dos direitos humanos que consideravam não estarem a ser respeitados, nomeadamente em alguns países islâmicos. Um dos objetivos deste exercício, para além da ativação dos mecanismos próprios do processo da escrita, foi o de treinar os alunos no complexo trabalho de evocação de saberes, na seleção do fundamental e na transmissão concisa de informação pertinente sobre um conceito tão abrangente como é o de liberdade. Muito participada, a discussão foi seguida de síntese dos conteúdos lecionados e clarificação de dúvidas.

Na aula seguinte, optei, na linha do observado nas aulas do professor Carlos Lopes, por iniciar as atividades com a revisão dos conteúdos lecionados anteriormente, procedimento comum a praticamente todas as aulas, como se depreende das planificações em anexo. Retomou-se então a análise de alguns excertos da obra, centrada na definição do perfil de um grupo de personagens que designei como “anti-poder”, explorando a sua representação metafórica. Esta tarefa foi realizada individualmente e passou por um trabalho de produção escrita, semelhante ao da aula anterior.

Deste modo, os alunos puderam verificar o peso que tem na obra uma personagem “virtual” como Gomes Freire de Andrade, e perceber de que modo se constrói, por ausência, uma presença tão forte no texto. O General foi então identificado como símbolo de incorruptibilidade e de recusa de qualquer forma de servilismo. Matilde, a esposa do General, foi, por sua vez, identificada como representante da esperança na justiça e figura denunciadora das consequências políticas e culturais da má conduta dos governantes. Foi-lhes especialmente interessante perceber de que modo os versículos bíblicos, em que se baseia o discurso de Matilde, corroboram o seu sentido de justiça.

Posteriormente, foi apresentado aos alunos um *PowerPoint* com algumas imagens e símbolos representativos do regime salazarista que, por transmitirem uma ideia da política repressiva da época, me pareceram fundamentais para a compreensão da obra e do seu tempo de escrita (cf. Anexo 5). A exploração do *PowerPoint* terminou com a leitura de um excerto da autoria de Salazar, para melhor elucidação da política salazarista de manipulação de massas (último slide). Para terminar a aula, fez-se, como habitualmente, a síntese dos conteúdos lecionados como exercício de consolidação da aprendizagem.

Para a quinta aula (cf. Anexo 6), como exemplo de outras metáforas políticas do tempo da escrita e valorizando a relação entre o universo da literatura e o da música, selecionei um poema de José Cutileiro, intitulado “Os Medos” (cf. Anexo 7), que foi objeto de análise em trabalho de pares, seguido de apresentação de conclusões e discussão generalizada a toda a turma. Seguiu-se a audição de uma canção de José Afonso (Zeca Afonso), “Os Vampiros” (cf. Anexo 8), em articulação com o poema “Os Medos” e com a obra de Sttau Monteiro. Quase no final da aula, foi ainda pedido aos alunos que redigissem um breve comentário sobre as restrições à liberdade na sociedade democrática do seu tempo, refletindo sobre a existência de potenciais “vampiros” e abusos do poder na atualidade.

Considero que a leitura das reflexões produzidas pelos alunos e os comentários posteriores foram dos momentos mais agradáveis da aula, tendo alguns alunos revelado uma consciência muito crítica do (des)respeito pela liberdade e indicado questões políticas como principais causadoras das restrições apontadas. De opiniões mais gerais sobre o tema a ideias concretas, certo é que se mostraram atentos e preocupados com o que consideraram ser, desta vez, o abuso do poder na sociedade do seu tempo. A síntese dos conteúdos lecionados foi, nesta aula, sacrificada em prol do diálogo proveitoso sobre o tema em discussão.

Na sexta aula, e após revisão dos conteúdos da aula anterior, recuperámos as metáforas políticas colhidas no poema de Cutileiro e na canção de José Afonso, pondo-os em relação com a leitura de alguns excertos de *Felizmente há Luar!*, para identificação de alguns dos simbolismos da obra com idêntica intenção. Assim, a saia verde de Matilde foi associada à esperança na reposição da justiça e na comunicação desta ideia às outras personagens; o luar, com dupla conotação, funcionaria como elemento dissuasor da desobediência para os opressores, na medida em que patenteava aos olhos de todos a punição, a morte pela fogueira, enquanto, para os oprimidos, o mesmo luar significaria a iluminação da injustiça e o crescimento da revolta; a noite foi, por sua vez, identificada como adjuvante da lua, também com dupla conotação na perspetiva de opressores e oprimidos; e, por último, o fogo foi visto

como elemento purificador da sociedade e, simultaneamente, possibilidade de denúncia das atrocidades cometidas pela Inquisição.

A finalizar, foi-lhes pedido que redigissem uma contracapa para a obra, com a respetiva sinopse. Através desta atividade pretendia-se saber se o essencial do texto tinha sido efetivamente apreendido pelos alunos, avaliando-se também a sua capacidade de síntese. O tempo restante da aula foi preenchido com as considerações finais, a síntese das conclusões obtidas através da leitura da obra e, ainda, com revisões gerais dos conteúdos lecionados no âmbito do seu estudo.

Na sétima aula que lecionei, dedicada aos textos narrativos/descritivos, deu-se início ao estudo do *Memorial do Convento*, de José Saramago. O primeiro momento da aula correspondeu à apresentação de aspetos fundamentais da vida e obra do autor. O autodidatismo de Saramago foi um bom tópico de discussão, havendo quem questionasse, não só a eleição do autor para a atribuição de um prémio do prestígio do Nobel, mas também a qualidade das suas obras. Num segundo momento, debateu-se o género literário a que pertence a obra, estabelecendo-se a diferença entre o romance histórico, cujo aparecimento remonta ao século XIX, e o “romance de matéria histórica”, dos nossos dias, que subverte manifestamente os factos históricos, como é comum em Saramago.

À semelhança do que ficou descrito para *Felizmente há Luar!*, também aqui se procedeu à verificação da leitura prévia da obra. Neste caso, verifiquei com preocupação que poucos tinham lido o texto na íntegra e que alguns nem parcialmente o tinham feito, havendo mesmo quem nem sequer tivesse o livro. O momento em que constatei que só quatro alunos tinham condições mínimas de acompanhar a planificação feita foi de grande decepção e um dos mais difíceis da minha lecionação. Por um lado, estava a ser observada e avaliada pelo meu orientador e, por outro, sentia-me observada por um grupo de alunos em falta e expectante quanto ao que se seguiria. Assim, o levantamento das personagens, do enredo, e a contextualização histórica do tempo da ação transformaram-se num processo reservado a quatro alunos e à professora. Ainda assim, os restantes alunos pareciam registar tudo o que podiam e ouviam atentamente o que se dizia.

Comprometida assim a planificação, optei pela leitura de um excerto do início da obra, a partir do qual se prosseguiu a caracterização do tempo da ação e se procedeu a uma primeira análise da escrita do autor. Foram, então, facultados aos alunos quatro comentários, dois elogiando a escrita de Saramago e os outros dois colocando-a em questão (cf. Anexo 9), que

serviram de base ao debate que se seguiu, podendo os alunos argumentar com maior segurança.

A aula terminou com a síntese dos argumentos apresentados e aos alunos que não tinham lido a obra foi explicada a importância da sua leitura e do cumprimento das tarefas solicitadas para o regular funcionamento das aulas e para a melhoria dos resultados, também dos exames nacionais, importantes para o prosseguimento dos seus estudos. Os alunos reagiram de forma positiva, prometendo que iniciariam a leitura da obra nessa semana.

Na oitava aula, retomei os conteúdos lecionados na aula anterior e prossegui com a verificação da leitura da obra, receosa de que o panorama anterior se mantivesse. Desta vez, a participação dos alunos foi, no entanto, distinta e só dois alunos não tinham ainda começado a leitura da obra. No sentido de facilitar a contextualização e a identificação dos factos históricos na efabulação, comparámos então informação factual com o seu tratamento literário na obra. Os alunos leram, por exemplo, um trecho sobre a criação do convento de Mafra no reinado de D. João V e outro relacionado com o interesse da família real e da sua corte pela ciência, em que se destacavam a criação da “máquina de voar”, a célebre “passarola”, e o seu criador, Bartolomeu de Gusmão. A leitura destes excertos pretendeu mostrar aos alunos a veracidade de alguns factos históricos evocados na obra, relacionando-os com o contexto sociopolítico da época retratada. Nas palavras de José Fernandes Pereira, “[o] principal mecenas da arte portuguesa setecentista [foi efetivamente] D. João V [que] beneficiou de uma série de circunstâncias favoráveis à execução de projectos grandiosos” como o convento de Mafra (cf. AAVV, 2000: 9). Considerações como estas, lidas na aula, deram o mote para a discussão sobre a origem da “invejável” situação financeira de Portugal no reinado de D. João V, resultante do ouro e dos diamantes brasileiros, e sobre a forma como a mesma transparece da obra de Saramago. Sobre o desejo de grandiosidade do rei, outro tópico importante para a compreensão do *Memorial do Convento*, Joel Serrão, lido também na aula, esclarece-nos quanto ao verdadeiro interesse de D. João V pelas observações astronómicas que, segundo o autor, se deveram não à sua “inclinação particular para tais assuntos, mas por saber que lá fora, na França ou na Inglaterra, os reis protegiam os investigadores científicos [e] os honravam com a sua admiração”. (cf. AAVV, 2000: 16). Estes e outros detalhes geraram um diálogo bastante profícuo entre professor e alunos, fundamentalmente para a perceção do ambiente retratado na obra e para a sua interpretação.

Delimitadas algumas das fronteiras entre os factos históricos e a efabulação na recriação a que o romance procede, seguiu-se a leitura em voz alta, feita pelos alunos, de

alguns excertos da obra, que teve como objetivo tratar o amor contratual entre o rei e a rainha e contrapô-lo à plenitude do amor existente entre Baltasar e Blimunda. A análise desse contraste passou pela elaboração de um quadro de sistematização dos argumentos dos alunos sobre a relação amorosa dos binómios rei/rainha e Baltasar/ Blimunda.

Na penúltima aula que lecionei, foram revistos os conteúdos dados e procedeu-se ao levantamento de conhecimentos prévios sobre a Inquisição em Portugal. Estes foram posteriormente relacionados com alguns momentos da obra, elucidativos, por um lado, do papel repressivo da Inquisição e, por outro, do comportamento desajustado do povo nos autos-de-fé e nas festividades descritos no texto. As questões religiosas foram abordadas de forma cautelosa, por se tratar de um tema suscetível de causar situações de melindre entre os alunos. Praticamente todos os alunos contribuíram para o trabalho coletivo com a pesquisa de dados históricos, referências a obras literárias ou a adaptações cinematográficas, entre outros. Algumas das referências trazidas pelos alunos para a aula permitiram associações e paralelos que resultaram em atividades bastante pertinentes do ponto de vista da intertextualidade.

Ainda sobre a ação do Santo Ofício, como era também conhecida a Inquisição, os alunos visualizaram vários trechos de um documentário (*A Inquisição*, doc. eletrónico), que acabaram por relacionar, de formas diversas, com obras como *O Nome da Rosa* ou figuras como Joana D'Arc, mobilizando todo um conjunto de associações que enriqueceram a aula, até mesmo na reflexão sobre a pertinência das mesmas.

Em seguida, foi-lhes solicitado que redigissem individualmente um texto sobre o horizonte crítico da obra de Saramago, acompanhado de reflexão e de argumentação adequadas, e o apresentassem oralmente. Esta atividade exigiu-lhes, para além do processo complexo de leitura e de escrita, um grande sentido crítico e poder de concisão. A correção do texto feita na aula, em colaboração com os alunos, pareceu-me oportuna para treinar técnicas de revisão e aperfeiçoamento textual que fossem tornando os alunos mais autónomos no domínio da escrita. Assim, e seguindo alguns conselhos de Inês Duarte (1996: 75-84), refletimos sobre a informação mobilizada pelos alunos e ativada pelo tema proposto e respetiva textualização, debatendo as dificuldades encontradas pelos alunos. Este tipo de trabalho é normalmente moroso, mas muito produtivo para a formação do aluno em termos de leitura e de escrita. Alguns dos textos foram lidos na aula e os restantes foram corrigidos em casa, entregues e comentados no princípio da aula seguinte.

A minha última aula (cf. Anexo 10) aconteceu já no terceiro período e foi subordinada ao tema central deste relatório, a intertextualidade. As marcas de diálogo intertextual abundam, como é sabido, no *Memorial do Convento*, o que constituiu uma excelente oportunidade de trabalho no meu caso.

Assim, retomámos a leitura da obra com alguns excertos em que o diálogo com *Os Lusíadas* era notório (cf. III – 2.2.3.: Atividades seletas). Nem todas as referências foram identificadas pelos alunos, o que naturalmente se prende com o seu (des)conhecimento da obra de Camões, todavia já referida ao longo do seu percurso escolar. Estas lacunas foram aproveitadas para mostrar aos alunos em que medida o hábito de ler e o aperfeiçoamento da competência leitora contribuem para uma melhor leitura dos textos. Alguns dos alunos empenharam-se, no entanto, na busca de referências textuais como se encontrá-las dependesse mais da sua vontade do que da sua competência como leitores. Embora o objetivo da atividade não fosse perseguir referências intertextuais como um fim em si mesmas, creio que os alunos se terão apercebido da importância cultural da leitura e do enriquecimento do seu conhecimento da literatura. Para os alunos, a evocação dos ecos de outros textos resultou num processo por vezes compensador, outras vezes frustrante. A evocação de *Romeu e Julieta* e de alguns provérbios e versículos bíblicos deu-lhes alento, enquanto o não reconhecimento de outros autores como o Padre António Vieira, Dante, Guerra Junqueiro, Bocage, Fernão Lopes e o próprio Pessoa, estudado neste mesmo ano, os perturbou, levando-os talvez a perceber que nenhuma leitura pode ser resultado de um processo simplista.

Terminei deste modo a minha última aula da PES, esperando ter contribuído para que houvesse uma alteração positiva no relacionamento destes alunos com os textos, no sentido de uma maior capacidade crítica que, ao contrário do que muitas vezes se pensa, pode ser condição de maior prazer na leitura.

### **2.2.3. Atividades seletas**

*Ya no quedan más que citas. La lengua es un sistema de citas.*

Jorge Luís Borges

O desenvolvimento do tema escolhido para o relatório de estágio, ao longo das dez aulas lecionadas em cada disciplina, esteve longe de ser um processo de fácil execução. A

pressão inerente à necessidade de articulação do tema com os conteúdos a lecionar, em qualquer dos casos, gerou mesmo momentos de grande tensão que culminaram na produção de alguns resultados menos desejados. O tratamento explícito do tema não foi possível em todas as aulas, que todavia para ele concorreram sempre de alguma forma, ainda que, por vezes, de modo algo forçado em termos de planificação. Isto pode ter ficado a dever-se à menor maleabilidade do tema quando aplicado à prática pedagógica ou, ainda, ao facto de o tratamento de um tema não poder, efetivamente, aplicar-se de forma natural à totalidade das aulas, sobretudo em disciplinas e níveis de escolaridade diferentes.

Uma vez que as aulas lecionadas se encontram descritas no ponto anterior – Visão de conjunto –, passo agora a tratar e a aprofundar apenas o que de mais representativo se passou no que se refere diretamente ao desenvolvimento do tema. A boa pedagogia não consiste apenas em atingir os objetivos propostos, mas em refletir sobre o que, na sua concretização, pode constituir matéria fundamental de aprendizagem e aperfeiçoamento.

Em termos gerais, pode dizer-se que me propus, ao longo das aulas, facultar aos alunos diferentes tipos de texto que permitissem uma interação profícua com os previstos no programa de Português. Assim, durante a leção dos vários conteúdos programáticos, introduzi e relacionei imagens, trechos musicais, trechos de filmes, textos históricos e literários, entre outros, que potenciaram leituras e construção de sentidos mais abrangentes.

No que diz respeito à leção dos textos líricos – da poesia pessoana, neste caso –, as minhas aulas foram intercaladas com as do professor Carlos Lopes. Esta decisão, tomada em conjunto com o orientador, permitiu-me variar os conteúdos programáticos, aumentando as possibilidades de relacionamento entre textos, verbais e não-verbais.

Na primeira aula, já descrita, quis, no âmbito do estudo da heteronímia pessoana e da poesia de Alberto Caeiro, surpreender os alunos com uma atividade de contornos lúdicos que servisse o propósito de os iniciar no reconhecimento do diálogo intertextual, levando-os à reflexão sobre a sua importância. Hesitei então em a introduzir no roteiro, por receio de incorrer no erro apontado por Maria do Carmo Vieira, quando esta se refere “às estratégias de facilidade” que decorrem da obediência ao «lúdico» em detrimento do «velho» (ou seja, do que não é bem-vindo e não tem carácter lúdico) (Vieira, 2010: 55). No entanto, é um facto que o efeito-surpresa que daí decorre pode ser bastante pedagógico quando bem aplicado e adequado ao contexto, levando os alunos a investir na compreensão do que se lhes quer ensinar. Diz ainda Maria do Carmo Vieira:



[n]a verdade, quando nos surpreendemos com qualquer coisa, desejamos compreendê-la e nessa procura intervêm necessariamente curiosidade, força de vontade, rigor e trabalho, a que se juntará a alegria uma vez atingido o objectivo (*ibidem*).

Com algum receio, portanto, mas pensando nos efeitos benéficos do fator surpresa, preparei, como foi dito, a audição de uma gravação com alguns sons da natureza. Já na aula, pedi aos alunos que fechassem os olhos e que, por alguns momentos, se concentrassem no chilrear dos passarinhos e no som dos riachos a correr, de modo que, em vez de pensarem a realidade, a “sentissem”. A eleição deste tipo de recurso didático prendeu-se com as linhas temáticas de valorização dos sentidos e de harmonia com a natureza, geralmente associadas à poesia de Caeiro. O tema do “panteísmo naturalista” pôde, desta forma, e em minha opinião, ser melhor explorado. O entusiasmo dos alunos foi notório, as consequências do efeito-surpresa evidentes e, por este motivo, creio ter sido uma estratégia pedagógica enriquecedora e bem sucedida. O silêncio que acompanhou a audição, o exercício de abstração e a concentração dos alunos nos sons da natureza recordou a alguns o sensacionismo de Caeiro, a outros os documentários do canal televisivo *National Geographic* e, a outros ainda, o que nesse momento foram capazes de evocar. Desta forma, os alunos puderam perceber que os textos não se encerram em si mesmos, mas evocam outras vivências e outros textos, em diferentes suportes e de várias formas, segundo as características de cada leitor ou ouvinte.

Na segunda aula, dedicada desta vez a Álvaro de Campos, arrisquei um pouco mais no que se refere ao diálogo intertextual. Como foi referido no ponto anterior, coube-me lecionar apenas a fase futurista/sensacionista do heterónimo. A análise de alguns excertos representativos da *Ode Triunfal* e a enunciação dos principais traços da fase futurista/sensacionista da poesia de Álvaro de Campos levaram-me a optar por um trecho do filme *Metropolis*, do cineasta Austríaco Fritz Lang, no sentido de uma leitura comparada (literatura/cinema) da ideia comum de fusão entre o homem e a máquina, ligada ao processo de industrialização. Ao elaborar a planificação, senti que, muito provavelmente, a leitura de um poema tão longo como a *Ode Triunfal*, numa sala de aula repleta de adolescentes, necessitaria do apoio de imagens ou de outro tipo de textos que evitassem a monotonia e a dispersão dos alunos, parecendo-me adequada e vantajosa a associação ao cinema (mudo, neste caso), por princípio do agrado dos alunos.

A experiência confirmou a minha escolha e o trecho do filme *Metropolis* proporcionou à aula um novo alento, constituindo um bom ponto de partida para a reflexão sobre o poema. As principais ideias do texto poético estavam presentes no trecho do filme e foram identificadas,

estabelecendo-se, a partir dele, um diálogo profícuo com a *Ode Triunfal*. A meu ver, esta atividade foi um bom exemplo de intertextualidade e uma mais-valia para o desenvolvimento da aula.

Na aula em que demos início ao estudo de *Felizmente há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro, mereceu especial atenção o diálogo do texto dramático com dois excertos de natureza histórica, um sobre o cariz revolucionário do general Gomes Freire de Andrade e o outro sobre a ação repressiva dos governantes (rv. Anexo 4). Estes textos possibilitaram um paralelo do tempo da ação com as condições de opressão protagonizadas pelo regime salazarista, como tive ocasião de dizer no capítulo anterior. Assim, as perseguições, prisões e exílios do tempo passado representado na obra, cruzaram-se com os da sociedade portuguesa dos anos 60, enriquecendo a construção de sentidos da obra.

No mesmo sentido, foi o *PowerPoint* da quarta aula, anteriormente referido. As imagens projetadas sobre o regime totalitário da época salazarista, a Mocidade Portuguesa, a propaganda do regime e o controlo do pensamento das populações, nomeadamente através dos manuais escolares, mantiveram os alunos atentos e interessados. As opiniões e os comentários de espanto e desagrado que se sucederam à visualização levaram a que se produzisse uma discussão pautada por argumentos diversos, sempre bem-vindos à aprendizagem.

A quinta aula revelou-se, por sua vez, bastante significativa no plano intertextual. Como exemplo de outras metáforas políticas do tempo da escrita da peça de Sttau Monteiro, selecionei, como foi dito, o poema “Os Medos”, de José Cutileiro, e a canção “Os Vampiros”, de José Afonso. Lido o poema, todos os alunos relacionaram o seu conteúdo com o totalitarismo salazarista e as dezanove vezes que a palavra “medo” é referida com o terror infundido pela PIDE. O último verso do poema de José Cutileiro, “Que já me querem cego, surdo e mudo”, foi o que mais impressionou os alunos e, curiosamente, alguns associaram-no a três figuras míticas japonesas, os três macacos sábios *Kikazaru*, *Mizaru* e *Iwazaru*, pela postura que lhes conheciam (cf. Anexo 11). Diziam eles que essas três figuras simbolizavam exatamente o controlo exercido por um autoritarismo qualquer e a submissão de um povo atemorizado pela proibição e condenação. No entanto, houve também quem lesse as mesmas imagens como a representação da chave do sucesso, uma vez que o “silêncio é a chave do negócio”, sendo importante não dar ouvidos a terceiros e não ver mais do que o necessário. De comentário em comentário, passou-se também pela Mafalda, a figura criada por Quino, bem conhecida pelo seu sentido crítico (cf. Anexo 11), e daí se transitou para “Os Vampiros”,

cuja letra foi simultaneamente ouvida e lida. Pretendeu-se, assim, ir além do que Carlos Ceia chama de “pedagogia da veneração” (Ceia, 1995: 59). Aceitar que “a verdade de um texto literário está não só no sentido que ele transporta *ab ovo* como no sentido que cada leitor vier nele a depositar” (*ibidem*: 61-62) é abrir a porta a possíveis interpretações e estimular nos alunos a capacidade de leitura crítica. É, contudo, necessário que o aluno entenda que o facto de nenhuma interpretação estar garantida não significa que tudo o que se possa dizer de um texto seja lícito. Tentei, por isso, evitar extrapolações indevidas, tendo sempre presente o meu objetivo final de relação com a leitura de *Felizmente há Luar!*, nas suas vertentes crítica e política.

Já quanto à minha lecionação do caso da obra *Memorial do Convento*, foi-me fácil verificar que a maioria dos alunos já tinha, pelo menos, ouvido falar da famosa pontuação de Saramago. No entanto, e apesar de terem ouvido falar dessa particularidade, poucos tinham ainda lido Saramago. Houve, entretanto, quem tivesse referido a escrita de Valter Hugo Mãe como tendo semelhanças com a de José Saramago no que diz respeito à subversão de algumas das normas ortográficas, tais como a supressão das letras maiúsculas. Aproveitando esta associação, prometi-lhes para a aula seguinte um trecho de uma das obras de Valter Hugo Mãe (cf. Anexo 12), para que a questão pudesse ser debatida em presença também do texto de Saramago. Tendo lido até agora apenas dois livros de Valter Hugo Mãe, consegui, ainda assim, fazer algumas considerações sobre a sua escrita, no entanto, gostaria de referir que dar espaço aos alunos para argumentarem, proporem e associarem livremente obras, textos ou correntes literárias é um risco para qualquer professor, e um risco maior ainda para um professor em formação, quando o seu conhecimento sobre o contexto ou o tema em causa é frágil. Se é certo que para uma boa aprendizagem dos alunos é fundamental a competência científica do docente, é igualmente um facto que a competência científica de um professor em estágio tem grande probabilidade de não ser assim tão consistente.

Foi já referido no capítulo anterior o recurso a textos históricos para uma melhor compreensão dos limites da efabulação no *Memorial do Convento*, sendo de sublinhar aqui a visualização de um documentário sobre a Inquisição. Seguiu-se um diálogo profícuo, em que os alunos contribuíram com os seus conhecimentos históricos sobre a Inquisição portuguesa do século XVIII, colocaram questões relacionadas com a Igreja Católica e uma das alunas lembrou, a propósito, a peça *O Judeu*, de Bernardo Santareno. Assim, e porque previ a eventual associação, integrei na planificação uma passagem da obra de Bernardo Santareno, que sustentou o diálogo intertextual com o romance de José Saramago (cf. Anexo 13).

Dada mais alguma informação sobre *O Judeu*, os alunos foram também apontando semelhanças e diferenças entre o texto de Bernardo Santareno e a peça *Felizmente Há Luar!*, mobilizando e enriquecendo pelo diálogo intertextual conteúdos anteriormente tratados. Não faltou sequer quem fizesse notar que Saramago certamente teria lido Bernardo Santareno, dado o facto de *Memorial do Convento* ter sido publicado dezasseis anos após a publicação em livro d' *O Judeu*. Da mesma forma houve quem sugerisse que Bernardo Santareno teria lido *Felizmente Há Luar!*. Pretendeu-se, deste modo, que os alunos percebessem que, para ler com proficiência, é imprescindível conhecer outros textos, estar atento aos ecos de outras vozes e de outros tempos nos textos que lemos. Todos se mostraram, de resto, satisfeitos com as descobertas que iam fazendo, tendo-se também aludido à adaptação cinematográfica d' *O Nome da Rosa*, de Umberto Eco a propósito do Santo Ofício e dos autos-de-fé por ele decretados.

A última aula que lecionei foi quase exclusivamente dedicada à exemplificação do diálogo intertextual no *Memorial do Convento*, onde a evocação de outros textos é abundante (rv. Anexo 10).

Assim, e através da análise de alguns excertos representativos da obra, os alunos puderam aperceber-se da presença forte d' *Os Lusíadas* na obra de Saramago. Versos tão conhecidos como “Mas um velho, de aspeito venerando” (IV, 94: v. 1) e “Ó gloria de mandar, ó vã cobiça” (IV, 95: 1), foram rapidamente identificados em frases como “e então uma grande voz se levanta, é um labrego de tanta idade (...) Ó glória de mandar, ó vã cobiça, ó rei infame” (1984: 295) (cf. Anexo 14). O mesmo sucedeu com alguns versos alusivos ao gigante Adamastor “Na frente deles ergue-se um vulto escuro, será o adamastor desta viagem” (Saramago, 1984: 204) ou “Foi como o sopro gigantesco de Adamastor, se Adamastor soprou, quando lhe dobravam o cabo dos seus e nossos trabalhos” (Saramago, 1984: 133). Poucos foram, no entanto, os reconhecimentos dos alunos no que se refere a Camões. Com a frase “nem Romeu que, descendo, colhe o debruçado beijo de Julieta” (Saramago, 1984: 334) evocou-se o *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, mas a presença de ecos de autores como o Padre António Vieira, Dante, Guerra Junqueiro, Bocage, Fernão Lopes ou até mesmo Fernando Pessoa ficaram por reconhecer, gerando, conseqüentemente, interpretações textuais mais redutoras. Serviu-me, no entanto, a estratégia para realçar, uma vez mais, a importância da interação entre o texto e o leitor e para alertar os alunos para o facto de um conhecimento cultural escasso ou a não existência de quadros comuns de referência limitar inevitavelmente

a compreensão, prospeção e avaliação do texto (cf. Programa de Português 12.º Ano, 2002: 22).

Dada a abundância de provérbios e de versículos bíblicos recriados na obra, foi possível aos alunos identificarem alguns deles, em alguns casos com suporte escrito fornecido por mim: “atire-lhes a segunda pedra quem não caiu nunca em pecados afins” (Saramago, 1984: 277) (cf. Anexo 14); “[h]á um tempo para construir e um tempo para destruir” (Saramago, 1984: 170); “não tentarás o Senhor teu Deus” e “[p]ai, nas tuas mãos entrego o meu espírito” (Saramago, 1984: 293), “[a] quaresma, como o sol, quando nasce, é para todos” (Saramago, 1994: 27); “dai a César o que é de Deus, a Deus o que é de César” (Saramago, 1994: 158) (cf. Anexo 14); “Os homens não se medem aos palmos” (Saramago, 1984: 327). O conhecimento que os alunos de 12.º ano possam ter da *Bíblia*, como se poderá imaginar, não é muito consistente e, por este motivo, muitas das citações e das alusões na obra não foram identificadas por eles. O mesmo sucedeu com os provérbios subvertidos no texto de Saramago. A meu ver, os objetivos propostos foram atingidos precisamente pelo facto de os alunos terem percebido que o conhecimento que o leitor leva para o texto afeta a sua interpretação e que aquele que está mais preparado lê melhor.

Convidei, ainda, os alunos a relacionarem a criação da passarola e o enredo que em volta dela se tece com o mito de Ícaro, enriquecendo assim a sua compreensão no contexto da obra e a sua compreensão da condição humana.

Considerando esta última aula bastante proveitosa, entendo-a como última etapa de um percurso que terá dado aos alunos a ideia de uma leitura sempre aberta a novas associações, desde que legítimas.

### **2.3. Reuniões de Núcleo de Estágio**

A primeira reunião do Núcleo de Estágio de Português, realizada a 29 de julho de 2010, foi muito importante no que se refere à organização do ano letivo e à distribuição das turmas pelos estagiários. Essa distribuição foi feita, tendo em conta, em primeiro lugar, o tema do relatório de estágio de cada orientando e, em segundo lugar, a nossa preferência pelos níveis de ensino e os horários disponíveis para a lecionação. Os estagiários não colocaram obstáculos à distribuição proposta pelo professor Carlos Lopes, uma vez que o desejo de aprender era nítido, qualquer que fosse o ano de escolaridade que nos tocasse.

A mim, foi-me atribuída a turma A do 12.º ano, pelo facto de os conteúdos programáticos do respetivo currículo incluírem obras propícias ao trabalho intertextual, tais como *Felizmente há luar!*, de Luís de Sttau Monteiro ou *Memorial do Convento*, de José Saramago.

Nesta reunião ficou também decidida a realização de uma reunião semanal do Núcleo de Estágio de Português, tal como na disciplina de Espanhol, reunindo os dois núcleos no mesmo dia. No entanto, o professor Carlos Lopes mostrou-se, ainda, disponível para agendar reuniões extraordinárias quando necessário.

As reuniões semanais realizaram-se invariavelmente na sala de Diretores de Turma e tiveram como objetivos a planificação das aulas, a sua articulação com o relatório da PES, o planeamento mais geral de estratégias de lecionação e outras atividades, bem como o esclarecimento de dúvidas dos estagiários. A avaliação dos alunos foi também um dos pontos trabalhados nestas reuniões, permitindo-me acompanhar o orientador na correção dos testes de avaliação de cada período. No entanto, sublinho, como referi em “Observação e lecionação” que o processo de avaliação sumativa ficou, pelas razões então expostas, reservado ao orientador. Tive, no entanto, a oportunidade de apresentar propostas de classificação dos testes dos alunos, segundo os critérios de correção definidos pelo orientador, que me fizeram compreender o quão delicada é a classificação dos testes e a atribuição de notas. O meu contributo incluiu também a avaliação contínua que fiz durante as aulas que lecionei, complementando a avaliação do orientador. Neste sentido, as reuniões do Núcleo de Estágio de Português pareceram-me de extrema importância em todo o processo de observação e lecionação das aulas, constituindo um espaço privilegiado de debate com o orientador e entre estagiários, desde o momento que antecede a planificação, ou seja, a pesquisa sobre os conteúdos a lecionar, à reflexão crítica pós-aula, observada ou não. Como professora estagiária, sempre considerei estas reuniões essenciais, na medida em que elas me permitiram ganhar confiança no meu trabalho, à medida que todo o processo inerente à lecionação ia sendo discutido com o orientador, *a priori* ou *a posteriori*.

Para além da preparação das aulas, as reuniões foram também um espaço de reflexão e de discussão de resultados, onde se foi aferindo o que poderia ter sido melhor ou diferente no decorrer da lecionação, tendo em vista um aperfeiçoamento contínuo da prática pedagógica. O professor Carlos Lopes queria que refletíssemos sobre o nosso desempenho, desde a conceptualização à planificação e à análise do produto final, identificando progressos e retrocessos após cada aula. Só então, após essa etapa de autorreflexão, o professor expunha os

seus pontos de vista, orientando-nos no sentido da identificação e superação dos obstáculos encontrados.

Estas reuniões tiveram, aliás, um cariz distinto das reuniões de Espanhol no que diz respeito à transmissão dos conteúdos programáticos. Com efeito, apesar de uma investigação exaustiva sobre os conteúdos a lecionar, o aconselhamento com o professor Carlos Lopes revelava-se-me imprescindível. Estando a lecionar pela primeira vez a disciplina de Português a um nível avançado, senti a necessidade premente de aprovação do orientador quanto à informação a transmitir aos alunos. Durante todo o processo da PES, receei, de facto, não ter informação suficiente que me permitisse dar resposta à curiosidade e às dúvidas dos alunos e, pelo mesmo motivo, temi também, em alguns momentos, que isso afetasse o desenvolvimento do tema escolhido. Quando um professor está diante de um grupo de adolescentes a um passo da maioria, sabe perfeitamente que estes o testam como podem e que, embora o desafiem, esperam dele segurança científica e pedagógica, sob perigo de ver posta em causa a sua autoridade. Não posso, por isso, deixar de referir o contributo destas reuniões com o orientador para o alargamento dos meus conhecimentos na área da literatura, mais propriamente da literatura comparada.

Gostaria ainda de referir o facto de, por motivos profissionais, não me ter sido possível participar em outras reuniões para além das do Núcleo de Estágio. Estando a lecionar Espanhol a oito turmas numa outra escola e a fazer simultaneamente o estágio na ESQM, houve dificuldades óbvias de conciliação de horários. Contudo, e pelos motivos referidos, foi elevado o número de reuniões de grupo e de departamento que frequentei na escola em que lecionava a tempo inteiro. Refira-se ainda que, na escola onde trabalhava, o grupo de Espanhol estava integrado no de Português, o que me levou a participar ativamente em ambas as áreas disciplinares.

## **2.4. Projetos e outras atividades**

Visando o incentivo à leitura e o envolvimento da comunidade educativa neste projeto, o professor Carlos Lopes organizou um encontro de leitura, com livre acesso, intitulado “À Conversa com os Livros”. Este encontro decorreu no dia 13 de maio de 2011, a partir das 21h, na biblioteca da escola, e contou com a participação de alguns professores, alunos e ex-alunos da ESQM (cf. Anexo 15). A minha participação neste encontro aconteceu a convite do orientador, desde logo pela sua ligação ao tema deste relatório.

Foi pedido a cada um dos elementos da mesa (convidados) que elegeisse entre dois a quatro livros que tivessem marcado a sua vida e partilhasse com os presentes o modo como esses livros teriam afetado a sua visão do mundo. O projeto pareceu-me aliciante, não só porque dele participaria um público mais alargado do que o círculo dos alunos de Português, mas também porque seria uma grande oportunidade de promover a literatura e evidenciar o seu poder transformador. Neste sentido, pareceu-me que mais importante do que nomear livros e descrever os efeitos pessoais da sua leitura, seria convencer o público presente da importância das opções de leitura e, como tal, da vantagem de ler textos de qualidade. Não sendo tarefa fácil, não terei andado longe de Isabel Margarida Duarte na afirmação de que ler um texto literário, clássico ou não, nos afeta de alguma forma como cidadãos, permitindo-lhes contactar com outros mundos (cf. Duarte, 2006: 68). Pretendi assim, ainda com Isabel Margarida Duarte, transmitir aos presentes a ideia de que os

textos literários educam a sensibilidade e o gosto, mas educam também os valores estéticos e éticos e dão aos alunos a possibilidade de se tornarem cidadãos de pleno direito, com capacidade de ler por prazer e assim conhecerem melhor a língua que os constitui, contactarem com outros mundos e assim escaparem às contingências que são as suas (*ibidem*).

Quanto à seleção dos três livros que então acabei por considerar essenciais no meu percurso de vida, reconheço que foi um processo sinuoso. Até ao momento não tinha consciência de que poucos são os livros que lemos e nos deixam exatamente iguais. Ler acarreta, quase sempre, um processo de transformação daquele que lê e também do que é lido. Apurar por que motivo as *Cartas a um jovem poeta*, de Rainer Maria Rilke, foram cruciais na minha adolescência, por que razão *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, se tornou a obra de eleição dos anos da faculdade ou, ainda, o que fez d'A *viagem de Heitor*, de François Lelord, o manual de sobrevivência dos meus trinta anos, foi, por um lado, um processo de reflexão tremendo e, por outro, altamente compensador. Descobrir que a leitura teve e tem um poder transformador decisivo na minha vida, reconhecê-lo, expressá-lo oralmente e testemunhá-lo em público foi uma experiência invulgar. Mais do testemunho pessoal foi a oportunidade de perceber que outros se reviam no mesmo, independentemente das suas preferências literárias.

Neste encontro, contámos também com a participação de três adolescentes, que nos surpreenderam pela dedicação à leitura e pela admiração pela literatura. Um deles apresentou o seu próprio livro de poesia como um elemento de mudança na sua vida, partilhando com os presentes alguns traços autobiográficos da obra. As influências que estariam eventualmente na origem da sua obra foram também tema de conversa, o que trouxe consigo o tema da intertextualidade. Neste sentido, comentou-se o facto de cada leitor ser uma encruzilhada de



textos lidos ao longo da vida, que podem ou não dar azo à produção de outros textos, mas que se interpenetram, recriando-se e recriando o sujeito que lê.

O encontro surtiu o efeito desejado, revelando-se uma mais-valia para todos os presentes, que assim tiveram oportunidade de partilhar as suas experiências de leitura, enriquecidas pelo contributo de diferentes idades e percursos de vida. Em minha opinião, projetos deste tipo deveriam ser mais frequentes nas escolas, com o objetivo de levar o público menos adepto da leitura a descobrir o que esta pode fazer por si e pela sua vida.

### **3. Espanhol**

#### **3.1. Observação de aulas**

As aulas de Espanhol, lecionadas pela professora Manuela Furtado, foram tão importantes como as do professor Carlos Lopes, mas serviram objetivos distintos, por se tratar de uma língua estrangeira e também por terem como público-alvo alunos de 7.º ano. A diferença de idades entre os alunos do 7.º ano e do 12.º, bem como o facto de ter trabalhado, por um lado, com a língua materna, e, por outro, com uma língua estrangeira de nível inicial, constituíram evidentemente, fatores decisivos na definição e concretização do presente trabalho, nomeadamente a nível dos objetivos, estratégias e recursos utilizados.

Outra das diferenças notórias do Espanhol relativamente ao Português foi o facto de não existir a pressão relativa aos exames nacionais nem a imposição de colmatar lacunas de conteúdos programáticos de anos anteriores. O ponto de partida não foi, por isso, condicionante como no caso da disciplina de Português, o que permitiu continuamente um trabalho mais livre de obstáculos.

Além disso, contava já com quatro anos de experiência na leção da disciplina de Espanhol (nível inicial), que, em minha opinião, foram de grande utilidade e me proporcionaram maior segurança durante a observação e a leção. No entanto, não coloco de parte as desvantagens inerentes à leção anterior ao estágio. Ter lecionado anteriormente sem a supervisão de um professor mais experiente, por um período de tempo considerável, poderá ter dado azo a alguns erros de natureza didática e a alguns vícios profissionais.

A título de exemplo, apresento uma das estratégias que a professora Manuela Furtado utilizava frequentemente nas suas aulas, da qual discordava a princípio e que posteriormente vim a adotar na minha prática pedagógica, entendendo-a como uma mais-valia.

O professor, quando corrige um exercício em grupo, trate-se de uma tarefa proposta como trabalho de casa ou de uma atividade realizada na aula, tem várias formas de conseguir a participação dos seus alunos. Pode perguntar, por exemplo, quem sabe a resposta, correndo o risco de serem sempre os mesmos alunos a responder, ou pode solicitar a participação dos alunos de forma aleatória; e pode ainda, se assim o entender, solicitar a participação dos alunos começando por uma ponta da sala e terminando na outra. A terceira hipótese, que sempre me pareceu a mais adequada, garante a participação de todos os alunos, mas pode falsear os resultados. O que quero dizer é que a previsibilidade do processo faz com que os alunos, conhecendo a ordem de participação, antecipem a pergunta à qual terão de responder e a preparem, perguntando ao colega do lado ou, em alguns casos, consultando as soluções do manual, de forma a garantirem uma intervenção bem sucedida. A juntar a esta desvantagem está também a falta de atenção dos alunos à correção, advinda, precisamente, do facto de poderem calcular o seu momento de intervenção. A estratégia da professora Manuela Furtado consistia em centrar a atenção dos seus alunos na correção da tarefa através do elemento-surpresa. Os alunos, com receio de se perderem durante a correção se solicitados a participar, seguiam-na atentamente. No entanto, para que esta estratégia resulte, o professor terá de controlar atentamente a participação dos alunos de modo a evitar que alguns respondam mais do que uma vez e que outros fiquem sem responder. Na realidade, não é fácil conseguir memorizar os alunos que participam ou não quando se está em pleno processo de correção de uma tarefa e não se quer quebrar a dinâmica da aula. Contudo, e ainda que tal possa ser difícil, é possível fazê-lo recorrendo a fichas de registo da participação.

Tendo-me apercebido das insuficiências da minha própria estratégia, facilmente concluí da maior eficácia da adotada pela professora Manuela. Se não passarmos pela observação de aulas, como observadores ou como objeto de observação, poderemos não identificar práticas didáticas menos boas ou mesmo antipedagógicas, com tudo o que isso significa em termos de progressão do nosso desempenho.

Tal como no caso do Português, também as aulas da orientadora de Espanhol, evidenciaram um trabalho rigoroso de planificação, destinado a facilitar o processo de ensino-aprendizagem e a cultivar o interesse dos alunos pelos conteúdos tratados, bem como o gosto pela cultura espanhola.

Devo dizer que, durante o processo de observação, encontrei no estilo de ensino da professora Manuela Furtado algumas semelhanças com o meu próprio estilo: por exemplo, o registo do sumário no início da aula, a chamada dos alunos e a verificação sistemática do cumprimento das tarefas propostas como trabalho para casa, entre outras práticas comuns. No entanto, ao aperceber-me, pela observação, do começo rotineiro de cada aula, questionei-me se não haveria vantagens em alterar, de vez em quando, o começo das aulas para despertar a atenção dos alunos. Em vez de ser o professor a registar o sumário no princípio de cada aula, pareceu-me que poderia ser vantajoso registá-lo, algumas vezes, no final, com a colaboração dos próprios alunos, desenvolvendo assim o seu poder de síntese. Deste modo, os alunos não só refletiriam sobre os conteúdos e as atividades concretizados na aula, como aprenderiam a organizar e a registar informação na língua estrangeira. Apesar do registo da observação e da minha intenção de fazer a experiência, tal acabou por não acontecer, por receio de que a mudança não fosse bem aceite pela turma da professora Manuela Furtado. Embora tenha assistido às aulas da professora e lecionado algumas delas, os alunos tinham perfeita consciência dos papéis de cada uma de nós e pareceu-me prudente adiar a estratégia para melhor ocasião.

Outra das estratégias observadas nas aulas da professora Manuela Furtado, sobre a qual refleti, foi a alternância da língua espanhola com a língua materna, sempre e quando lhe pareceu conveniente. Na minha prática pedagógica fora da PES sempre assumi uma atitude de inflexibilidade relativamente ao uso da língua materna na sala de aula. Contudo, se o objetivo do ensino é a aprendizagem e se, em determinado momento, esta exigir a mediação da língua materna, a insistência no uso exclusivo da língua estrangeira perde sustentabilidade na medida em que se põe em risco essa mesma aprendizagem. Apercebi-me, por isso, da importância de alguma flexibilidade no uso da língua materna, ainda que esporadicamente e em função dos seus benefícios para a aprendizagem.

Enquanto observadora das aulas de Espanhol, pude também verificar que o êxito do processo de ensino-aprendizagem se ficou a dever, principalmente, à notável relação pedagógica existente entre a professora Manuela Furtado e os alunos, sempre baseada no respeito, no diálogo e no encorajamento, sem perda da exigência. Não quero com isto dizer que o professor Carlos Lopes não tivesse lecionado com base nos mesmos princípios, muito pelo contrário. No entanto, a chave do êxito das suas aulas foi sobretudo a criatividade, enquanto, no caso da professora Manuela Furtado, o traço mais saliente do sucesso das suas aulas parece ter sido a excelência dessa relação pedagógica. Sendo distintos a faixa etária dos

alunos de cada uma das turmas e os seus objetivos de aprendizagem, também o processo de ensino-aprendizagem se desenrolou de forma diferente. A necessidade que sentem os alunos de 12.º ano de obterem notas altas para poderem entrar no curso pretendido não é comparável ao desejo de aprender uma língua nova aos 12-13 anos. Assim, na disciplina de Espanhol, a criatividade revelou-se evidentemente necessária, até pela idade e pelos interesses dos alunos, porém a relação pedagógica pesou mais no momento da aprendizagem. A confiança do professor nas potencialidades dos alunos, o encorajamento na superação das suas dificuldades, a expectativa balizada pelo respeito das suas características individuais, pelo seu estágio de desenvolvimento e pelos seus interesses foram, no 7.º ano, fatores imprescindíveis a um percurso escolar bem sucedido em toda a sua extensão.

Para cativar os alunos para a disciplina, a professora recorreu a estratégias diversificadas e a uma rigorosa eleição dos materiais, que pretenderam ir ao encontro das necessidades e dos interesses dos alunos. A complexidade própria da adolescência exigiu da professora uma atenção redobrada aos gostos e interesses característicos desta faixa etária que pudessem, de alguma forma, ser relacionados com a cultura espanhola. Se a criatividade do professor Carlos Lopes sobressaiu nas atividades propostas, a da professora Manuela Furtado tornou-se visível na criação dos materiais, na escolha dos temas, das imagens, das canções, na elaboração de *PowerPoints*, ou seja, na vertente lúdica das aulas. Através deste trabalho de bastidores, os alunos aprenderam a matéria com prazer. Na unidade temática sobre a roupa, por exemplo, a professora apresentou um *PowerPoint* original, com imagens sugestivas e adequadas a adolescentes, que proporcionou aos alunos uma atividade de aprendizagem envolvente. Registado no caderno o nome de cada uma das peças de roupa na língua estrangeira e o seu significado na língua materna, a professora pediu a alguns alunos que se colocassem frente ao quadro, de modo que a sua própria roupa servisse de objeto de descrição aos colegas. Apesar de parecer uma atividade aparentemente simples e monótona, na prática ela originou reações de entusiasmo muito positivas para a aprendizagem. Este tipo de atividade, pelo entusiasmo que provoca nos alunos, gera normalmente resultados superiores aos obtidos através de um método meramente expositivo. Se, para lecionar esta unidade temática, a orientadora se tivesse limitado a facultar aos alunos um conjunto de fotocópias do vestuário, ainda que coloridas, e a proceder à sua leitura, certamente o resultado não teria sido o mesmo. A capacidade que um professor tem de “dar vida” ao conhecimento pela criação de atividades aliantes e profícuas, tirando delas o máximo partido a favor da aprendizagem, é, sem dúvida, uma mais-valia. Existem muitas formas de apresentar uma mesma atividade aos

alunos, porém a melhor forma de o fazer será sempre aquela que envolva o aluno ao ponto de este adquirir o conhecimento de forma tão natural, quanto possível, através de uma participação entusiasta.

Como observadora, concluí que os materiais elaborados pela professora tinham normalmente imagens, desenhos, símbolos, algo que ilustrasse contextualmente as fichas ou os testes, sem, no entanto, dispersar a atenção dos alunos. Pude verificar que a competente elaboração dos materiais é normalmente promotora de um maior envolvimento dos alunos na aprendizagem. Neste âmbito, devo à professora Manuela Furtado e à observação das suas aulas o investimento que procurei fazer numa criteriosa seleção de temas, na construção de materiais adequados ao público-alvo e em estratégias de envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

À semelhança das aulas de Português, porém com contornos nitidamente distintos, também a orientadora de Espanhol trabalhou intensamente as várias competências na sala de aula. Em praticamente todas as aulas, pude observar atividades que envolveram a leitura de textos, a audição de diálogos ou de canções, o visionamento de *PowerPoints* e imagens diversas, assim como atividades de compreensão e de interação oral, de produção escrita, sob a forma de textos breves, elaborados em grupo ou individualmente, de autoavaliação, entre outras. No entanto, atendendo aos meus próprios interesses e preferências, senti que a nível textual, se poderia trabalhar (mais em número e em intensidade) diferentes tipologias de texto, contribuindo-se desse modo para o enriquecimento da aprendizagem dos alunos.

### **3.2. Lecionação**

#### **3.2.1. Caracterização da Turma (7.º E)**

O 7.º E era uma turma constituída por 27 alunos (18 raparigas e 9 rapazes), com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos. A turma era predominantemente constituída por alunos de nacionalidade portuguesa, à exceção de um aluno nascido na Suécia, que dominava razoavelmente a língua portuguesa. Quase todos os alunos da turma tinham frequentado escolas do concelho de Oeiras no ano anterior: a Escola Básica Conde de Oeiras (25), o Colégio dos Maristas (1), e a Escola Básica de São Julião da Barra (1).

Em média, o nível de habilitações literárias dos pais dos alunos da turma era alto, verificando-se um maior número de pais com curso superior (51,8%) em relação às mães (40,3%). De acordo com as informações obtidas junto da professora Manuela Furtado, os encarregados de educação foram, durante todo o ano letivo, elementos ativos da comunidade escolar, mostrando-se atentos e empenhados no progresso das aprendizagens dos seus educandos, sendo que só 2 dos 27 alunos tinham ingressado na escola com um ou dois níveis negativos. No que diz respeito às motivações e interesses dos alunos, a leitura ocupava o primeiro lugar da lista, seguida da televisão, do desporto e da música e, em último lugar, do computador (PCT, 2010).

Numa apreciação pessoal e global da turma, diria que esta era constituída por um grupo de alunos muito cativante e com uma grande curiosidade intelectual. Trabalhar com estes alunos compensou todo o investimento feito nas aulas de Espanhol e, apesar da coexistência de diferentes perfis de aprendizagem, a turma revelou-se competitiva, talvez pelo facto de se tratar de um nível de iniciação, onde o prazer da novidade é muito grande. Em minha opinião, esta competitividade revelou-se benéfica em termos de aprendizagem, como demonstraram os resultados obtidos pelos alunos no final do ano letivo – 9 níveis de cinco, 11 níveis de quatro e 7 níveis de três –.

### **3.2.2. Visão de conjunto**

Na segunda reunião do Núcleo de Estágio de Espanhol, ficou decidido que a minha leção começaria a meio da unidade 2 *¿Quién eres tú?*, já iniciada pela professora Manuela Furtado. Com esta unidade, pretendia-se que os alunos fossem capazes de se apresentar e de se descrever fisicamente, assim como aos outros.

A primeira aula de Espanhol decorreu ainda no primeiro período, teve a duração de 90 minutos e permitiu-me perceber o espaço, e a reação dos alunos à entrada de um novo docente, percebendo se conseguiria “controlar” a turma e garantir a transmissão de conhecimentos. Também aqui, tal como no Português, optei pelo uso de um roteiro na primeira aula (cf. Anexo 16), antes do tipo de planificação que adotaria nas seguintes. Embora sentisse que, neste caso, estava a lecionar uma disciplina e um nível que me eram já familiares, não pude evitar o nervosismo da situação. Para além de ser a primeira aula observada pela orientadora e o meu primeiro contacto direto com os alunos, foi também um

desafio, na medida em que decidi não usar a língua materna durante toda a aula. Assim, todo o processo que envolve uma aula observada pelo orientador de estágio, incluindo a elaboração da planificação e a sua concretização, foi feito exclusivamente na língua estrangeira. Como referi na “Observação de aulas”, a professora Manuela Furtado alternava o uso da língua espanhola com o da língua materna, sempre que lhe parecia conveniente, o que, em certos momentos da aula, se revelou benéfico, permitindo o esclarecimento de alguns mal-entendidos e evitando a aprendizagem do erro por parte dos alunos. Apesar de ser prática comum nas minhas aulas fora do âmbito da PES, lecionar apenas na língua estrangeira, como foi dito, não estava segura de que essa prática fosse agora bem aceite pelos alunos. O facto de não ter recorrido, em momento algum, ao uso da língua materna exigiu da minha parte a comprovação constante de que a informação transmitida estava a ser compreendida, tendo o *feedback* dos alunos sido positivo na maioria das vezes. Embora tivesse receado, em alguns momentos, que a insistência em não usar a língua materna pudesse interferir no cumprimento da planificação, o facto é que tal não sucedeu e creio ter sido benéfico a opção por esta metodologia. Iniciei a primeira aula com o registo do sumário no quadro e, em seguida, confirmei a realização dos trabalhos de casa solicitados pela professora Manuela Furtado, na aula anterior, procedendo depois à sua correção, por escolha aleatória dos alunos que deveriam responder (cf. III – 3.1.: Observação de aulas).

O terceiro momento da aula consistiu na leção dos números cardinais. Para tal, selecionei uma audição que pudesse ser motivante para os alunos e foram distribuídas fichas de trabalho que incluíam uma seleção de números e a sua correspondência por extenso. Em seguida, complementei a atividade com um exercício de escuta em que os alunos deveriam ouvi-los e repeti-los, associando assim a escrita à pronúncia. A ficha propunha ainda um exercício de correspondência entre os números e a sua escrita por extenso com preenchimento de um crucigrama. O carácter lúdico dos crucigramas revelou-se uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem dos números, por se tratar de uma atividade que aguça a curiosidade intelectual dos alunos e geralmente produz bons resultados.

Após a resolução do crucigrama, introduzimos um novo conteúdo, *los interrogativos*, com o auxílio do manual e de uma ficha de apoio facultada aos alunos. Na primeira atividade, os alunos fizeram a correspondência entre as perguntas com os pronomes interrogativos e as respetivas respostas. A fase seguinte foi mais complexa, porque nela os alunos tiveram de escrever o pronome em falta nas frases dadas. Procedemos à sua correção e terminámos a aula sintetizando os conteúdos lecionados e esclarecendo as dúvidas existentes. Foi ainda pedido

aos alunos que, em casa, preenchessem uma ficha com atividades de revisão e consolidação dos números cardinais.

Os alunos reagiram bem à primeira aula que lecionei, mas confesso que, em alguns momentos, receei que a relação entre professor e alunos se deteriorasse pelo facto de não ser a professora responsável pela turma a dar a aula, sendo eu a exigir-lhes atenção, trabalho e dedicação. Contudo, tal não se verificou e, aula a aula, esta relação foi sendo fortalecida e melhorada, o que me permitiu obter resultados francamente positivos em termos de sucesso dos alunos.

A segunda aula (cf. Anexo 17) foi também lecionada durante o primeiro período, mais propriamente na última semana. Foi, por isso, dedicada aos festejos natalícios e a todas as questões imediatas relacionadas com o tema. A preparação desta aula foi das mais complexas que tive, pelo facto de os alunos estarem à espera de uma semana peculiar, os testes já terem terminado e os últimos dias de aulas proporcionarem habitualmente atividades lúdicas do seu agrado. Aliás, a agitação própria de um final de período era evidente e uma tarefa deste tipo tornava-se mais difícil de realizar do que em tempo normal de aulas. Preparei, então, a aula de forma a criar uma dinâmica pedagógica que evitasse a dispersão dos alunos e os mantivesse interessados no tema do Natal. Por este motivo, a planificação e a elaboração do material didático transformaram-se num processo criterioso, complexo e moroso.

Após o registo do sumário, foi distribuída aos alunos uma ficha com uma banda desenhada intitulada *La competencia* (a concorrência) (cf. Anexo 18), que colocava lado a lado os Reis Magos e o Pai Natal. Partindo desta banda desenhada verificou-se o conhecimento dos alunos sobre quem e como se processava a entrega das prendas em Espanha e em Portugal.

As diferenças entre os costumes e as festividades portuguesas e espanholas foram estimulantes para a maioria dos alunos e aguçaram-lhes a curiosidade. Em seguida, alguns deles procederam à leitura, em voz alta, de um texto sobre a celebração do Natal em Espanha e responderam às respetivas perguntas de interpretação (cf. Anexo 19). A sua exploração ocupou uma parte significativa da aula e foi acompanhada de imagens apresentadas em *PowerPoint* (cf. Anexo 20), que permitiram realçar alguns aspetos significativos das festividades em Espanha. Foram, então, distribuídos aos alunos oito cartões de tamanho A9, com imagens relativas à época natalícia que eles teriam de associar às respetivas datas, colando-os no calendário de Natal distribuído para o efeito (cf. Anexo 21), de acordo com a



informação contida no texto. O passo seguinte foi a correção desse exercício, igualmente em *PowerPoint* (rv. Anexo 20), tendo em vista a diversificação dos métodos de correção.

A atividade que se seguiu criou um ambiente de agitação na sala de aula que, quando controlado, se revelou vantajoso. No último exercício da ficha de interpretação do texto, solicitava-se aos alunos que escrevessem uma carta aos Reis Magos, pedindo-lhes três presentes para o Dia de Reis (6 de Janeiro). A carta redigida apresentava em branco os espaços em que os alunos deveriam escrever o nome dos presentes, o endereço e a assinatura do remetente (rv. Anexo 19). Com esta atividade, os alunos levantaram uma série de questões vocabulares relacionadas com os presentes que gostariam de receber, o que se tornou bastante produtivo, na medida em que lhes permitiu a aquisição de novas palavras de forma natural.

Quase no final da aula, procedeu-se, à semelhança do dito para as aulas de Português, à sistematização dos conteúdos lecionados. Para terminar, presenteei os alunos com uma “tábua de doces” espanhola, em que puderam provar os peculiares *polvorones*, o famoso torrão de Alicante e outros tipos de torrão menos divulgados em Portugal, as *roscas de vino*, os *almendrados*, os *mantecados* e, ainda, as típicas figuras de maçapão.

A minha terceira aula decorreu já no segundo período e integrou a unidade didática 5, *¿Cómo es tu familia?*, cujo conteúdo permitiria aos alunos identificarem os graus de parentesco e caracterizarem a sua família. Esta aula e a seguinte tiveram a peculiaridade de terem sido preparadas durante as férias de Natal, o que me permitiu planificá-las livre da pressão do tempo, do emprego e do estágio. Assim, a criação do material didático foi um processo criteriosamente elaborado e revisto. O meu desafio foi lecionar os adjetivos e os pronomes possessivos de forma distinta da que era meu hábito, de maneira a tornar estes conteúdos linguísticos e gramaticais mais estimulantes para os alunos. Normalmente, as aulas em que se ministram conteúdos gramaticais não costumam ser bem recebidas pelos alunos, por serem, do seu ponto de vista, excessivamente teóricas. Além disso, há a acrescentar, no caso dos possessivos, o facto de estes serem, na sua aplicação, distintos do português. A maior dificuldade reside, a meu ver, no facto de os alunos não encontrarem equivalência entre os pronomes possessivos da língua materna e o conjunto de adjetivos e pronomes possessivos da língua estrangeira. Ora, sem essa correspondência imediata o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais complexo e exige de ambas as partes, professor e alunos, uma estratégia que permita maior acessibilidade à compreensão e aplicação dos conteúdos gramaticais em questão. Contudo, cabe ao professor expor os conteúdos de forma clara e esclarecida, consciente das diferenças existentes entre os dois idiomas e das dificuldades que

daí podem resultar. Se, desde o primeiro contacto com os alunos, o professor fizer uso exclusivo da língua espanhola, quando tiver de lecionar estes conteúdos, já eles serão apreendidos maioritariamente a partir da compreensão oral.

Assim, foi meu objetivo, na criação do texto sobre a temática da família, criar as condições para que os adjetivos e os pronomes possessivos fossem apreendidos antes do seu estudo explícito. No texto foram também apresentados os graus de parentesco essenciais e, após a sua leitura, alguns alunos quiseram saber como se diziam e escreviam outros graus de parentesco diretamente ligados ao seu caso pessoal, tais como madrasta, padrasto, enteado, entre outros. O texto foi lido, em voz alta, por alguns dos alunos aleatoriamente eleitos para a tarefa, respondendo a turma depois às perguntas de interpretação. Apesar de ter planificado para esta aula a exposição dos adjetivos possessivos, a realizar após a correção da atividade anterior, resolvi testar a perspicácia dos alunos, lançando-lhes um desafio não planificado. Assim, em vez de lhes explicar a diferença entre os dois conteúdos linguísticos ocorrentes na mesma frase, optei por pedir-lhes que refletissem sobre três frases que escrevi no quadro e que fossem eles a dar-me a explicação para a diferente posição dos possessivos. Confesso que receei o silêncio dos alunos e a eventual dificuldade em perceberem por si mesmos a posição relativa de cada conteúdo. Constatei que houve quem percebesse de imediato a estrutura frásica e o uso distinto dos possessivos, assim como houve quem não os percebesse, mas se aproximasse da ideia, havendo ainda quem não tivesse percebido a diferença, mas aceitasse a estrutura de forma natural, sem necessidade de maiores explicações.

Após este momento de reflexão, passei à exposição dos adjetivos possessivos através de exemplos significativos que escrevi no quadro. Seguiu-se uma atividade de aplicação dos conhecimentos recém-adquiridos, sendo feita a respetiva correção.

Para a exploração dos graus de parentesco, foram ainda distribuídas fichas com a árvore genealógica da família real espanhola, acompanhada de atividades de relação e de completamento (cf. Anexo 22). Note-se que alguns dos graus de parentesco solicitados tinham sido explorados anteriormente no texto e fora dele, consoante a curiosidade dos alunos. Não considero, no entanto, que a atividade me tenha satisfeito no papel de professora pelo facto de os alunos a terem conseguido prever. Embora, segundo eles, a atividade fosse comum à disciplina de Inglês, pareceu-me que poderia ter investido numa atividade mais apelativa e menos previsível. Apesar de saber que, por muita vontade que o professor possa ter não é possível inovar constantemente, acredito que é parte do seu trabalho caminhar nessa

direção e, embora a atividade tivesse sido bem sucedida, não me conformei com o que havia planificado.

Propus-lhes, depois, a redação de um pequeno texto, seguindo um modelo simples de apresentação da família, semelhante ao do texto trabalhado antes, sendo a parte seguinte da aula ocupada com exercícios sobre os adjetivos possessivos para consolidar a matéria dada, cuja correção permitiu a revisão dos conteúdos lecionados.

A quarta aula pretendeu dar continuidade à temática da família, introduzir explicitamente os pronomes possessivos e, ainda, introduzir o *pretérito perfecto*.

Para a aplicação dos pronomes possessivos procedeu-se à resolução de uma ficha de trabalho e a respetiva correção (cf. Anexo 23). A realização da mesma suscitou ainda algumas dificuldades relacionadas, como já foi dito, com o facto de na língua materna não haver uma correspondência direta dos pronomes possessivos com o Espanhol. Após o esclarecimento das mesmas, pareceu-me que alguns alunos necessitariam de mais tempo para assimilar os possessivos e que a finalização do processo se faria com o tempo, através do contacto continuado com a língua, sem ter de recorrer novamente à esquematização dos conteúdos.

O momento seguinte contou com a audição de uma canção do cantor e compositor colombiano Juanes, intitulada *Tú y yo*. Com esta atividade, os alunos puderam trabalhar diversos aspetos da língua, tais como: o uso de apenas um «s» em vez de dois «ss», a nível da ortografia; a revisão dos possessivos e a preparação para estudo do tempo verbal *pretérito perfecto*, a nível da gramática. Os alunos utilizaram sem qualquer dificuldade o participípio passado dos verbos da canção e, através do sentido das frases, foram capazes de identificar o seu uso em conjunto com o verbo *haber*, atribuindo-lhe um sentido passado equivalente ao do pretérito perfeito da língua materna. As conclusões extraídas pelos alunos a partir da canção foram essenciais para a compreensão e aprendizagem do novo conteúdo linguístico, para além de a canção ter ainda proporcionado o aprofundamento da questão dos laços familiares. Durante a correção da atividade, os alunos mostraram-se interessados em perceber a construção do tempo passado e em construir frases que lhes permitissem dar conta dos seus fins-de-semana em família. A curiosidade e o interesse revelados pelos alunos facilitaram, sem dúvida, a introdução ao estudo do *pretérito perfecto*. Assim, ao momento expositivo inicial, seguiram-se as questões dos alunos. O participípio passado regular e irregular incentivou a participação e, exemplos como “pagado” e “limpiado” proporcionaram momentos de estranheza e comicidade. O uso do verbo *haber* e a sua função foram

explicados, sendo depois distribuída uma ficha para aplicação dos conhecimentos adquiridos sobre os diferentes participios. Para essa aplicação e para a percepção do uso conjunto do verbo *haber* com o participio passado dos verbos principais, na formação de um tempo composto, os alunos realizaram um exercício de correspondência entre imagens e frases no passado. Feita a sua correção, e a terminar a aula, foi-lhes ainda solicitado que redigissem um pequeno texto sobre o seu fim-de-semana, usando o tempo verbal em estudo. O uso do *pretérito perfecto* para contar “*este fin de semana*” prendeu-se com o facto de a aula de correção ter acontecido numa segunda-feira, às 8h00 da manhã, e não numa quarta-feira, dia da semana que exigiria o uso de outro tempo de passado: o *pretérito indefinido*. Convém ainda referir que, se algumas vezes a produção escrita foi proposta como TPC, ela foi predominantemente realizada na sala de aula e sujeita a heterocorreção.

A quinta aula teve, ainda, como temática a família e como conteúdos gramaticais os possessivos e o *pretérito perfecto*. A aula começou com a correção de alguns dos textos dos alunos sobre o seu fim-de-semana, sendo que os que não puderam ser lidos e corrigidos na aula, me foram entregues para posterior correção em casa. Deste modo, nenhum aluno sentiu que o seu trabalho tivesse sido sem objetivo.

Em seguida, procedeu-se à audição de uma gravação sobre a vida de uma personagem, contada no passado. Durante a audição, foi pedido aos alunos que assinalassem, numa ficha criada para o efeito, se a informação era verdadeira, falsa ou desconhecida. Concluída a atividade, dois alunos leram uma banda desenhada, destinada à revisão de alguns dos conteúdos já lecionados, que levantou questões relacionadas com o uso dos pronomes colocados imediatamente após o gerúndio e exigiu, da minha parte, uma atenção e um cuidado redobrados para evitar mal-entendidos na aquisição da informação. A qualidade e a quantidade de informação a facultar aos alunos são uma das competências fundamentais do professor, exigindo cuidados especiais, já que o excesso de informação ou a seleção mal feita da mesma podem confundir os alunos, da mesma forma que a sua escassez poderá privá-los de uma aprendizagem de qualidade.

Posteriormente, realizaram-se alguns exercícios de completamento de espaços com o *pretérito perfecto* e procedeu-se à sua correção, seguindo-se um trabalho de pares, em que os alunos redigiram um texto, mais livre do que o anterior, subordinado ao tema “*Lo que de más importante ha pasado este año en mi vida y en el mundo*”. Durante a elaboração dos textos, os alunos perguntaram vocabulário de índole diversa, relacionado com a seleção dos acontecimentos que consideravam mais importantes, e este foi apontado no quadro para que

fosse acessível a todos. A atividade foi bastante dinâmica, os alunos pediram ajuda para concretizar as suas ideias, mas também usaram o vocabulário dado, bem como o tempo verbal recém-aprendido. Enquanto trocavam ideias e colocavam as suas questões, eu desloquei-me pela sala para responder aos pedidos dos alunos e acompanhar a progressão e a qualidade dos textos em fase de produção. A apresentação dos textos aos colegas gerou um clima de excitação, em meu entender extremamente profícuo.

Após esta atividade, os alunos foram ainda avaliados na compreensão do oral, a partir da audição e exploração de vários diálogos (cf. Anexo 24), e na compreensão escrita, através da leitura e interpretação de um texto (cf. Anexo 25). Os dois momentos de avaliação tinham sido anunciados na semana anterior, o que permitiu aos alunos prepararem-se para eles durante o fim-de-semana. A avaliação foi feita numa escala de 0-100. Os alunos tiveram, ainda, como TPC uma ficha em que se pedia que avaliassem a aula.

Dada a reduzida extensão dos textos que tinha levado para corrigir em casa, foi-me possível trazê-los corrigidos na aula seguinte, em que, servindo-me de um ou dois exemplos retirados de cada texto, dei continuidade à heterocorreção. A estratégia de coavaliação e de heteroavaliação pretendeu desenvolver a autonomia na aprendizagem dos alunos, tendo a oportunidade de corrigir erros dos colegas funcionando como motivação.

Deu-se, depois, início ao tema das profissões, que ocupou também a aula seguinte. Para o efeito, preparei um texto sobre a vida profissional do ator americano Tom Cruise, a partir de um texto retirado da revista *Esquire* (2011: 49-53), que adaptei dada a sua extensão (cf. Anexo 26). Após a leitura do texto, os alunos responderam às perguntas de interpretação, corrigidas em conjunto. O texto permitiu-nos fazer o levantamento de várias profissões e foi pretexto para a apresentação de um jogo didático *on-line* com imagens e nomes de profissões que os alunos teriam de fazer corresponder entre si, ouvindo a pronúncia da palavra em espanhol ao fazerem a correspondência correta. Foi-lhes ainda solicitado que copiassem para o caderno as várias profissões, bem como o seu significado na língua materna, o que não me pareceu comprometer a opção pelo uso exclusivo da língua estrangeira. Este recurso didático teve um papel importante na captação da atenção dos alunos, tornando a atividade mais produtiva.

A tarefa seguinte consistiu em fazer corresponder imagens de profissões que não constavam do jogo *on-line* às respetivas definições (rv. Anexo 26). Pedi depois aos alunos que escolhessem uma profissão a seu gosto, sem o conhecimento do colega do lado, e

criassem uma definição para ela. O secretismo da atividade pretendeu que os alunos pudessem adivinhar, através da definição elaborada pelo colega, a profissão em causa. Caso o colega não identificasse a profissão, o autor da definição seleccionaria outro colega para o fazer. Ouvidos todos os alunos, passei à exposição do conteúdo gramatical *ir a + infinitivo* e, para pôr em prática este conteúdo, os alunos realizaram um exercício de completamento de espaços no manual, seguido da respetiva correção. Como tarefa final, foi-lhes pedido que redigissem um texto entre 20 e 30 palavras, contando o que “iriam” ser quando crescessem e porquê, recorrendo à estrutura dada (rv. Anexo 26).

Apesar dos pontos fortes da aula, nem tudo correu como seria desejável, tendo-me apercebido, após reflexão, de que a aula poderia ter tido outro rumo se o texto fosse outro. A opção por um texto sobre um ator espanhol ou outra figura famosa do mundo hispânico teria certamente enriquecido a aula, proporcionando uma reflexão interessante sobre outras profissões do mundo hispânico do interesse dos alunos. Por este motivo, preparei, para a aula seguinte, e dentro da mesma temática, um texto sobre o futebolista basco Fernando Llorente (cf. Anexo 27). Como seria de prever, a maioria dos alunos sabia quem era o futebolista e em que equipa jogava, o que transformou a leitura e a interpretação do texto num processo dinâmico e aliciante para a maioria dos alunos. No entanto, este texto distinguia-se do anterior pelo uso alternado dos tempos no passado, *pretérito perfecto* e *pretérito indefinido*, não tendo o último sido ainda lecionado. Embora a alternância de tempos verbais me colocasse alguns receios quanto à possibilidade de confundir os alunos, a verdade é que, dada a semelhança do *pretérito indefinido* com o pretérito perfeito da língua materna, não houve dificuldades de maior na leitura e na interpretação do texto.

A atividade seguinte, feita a partir do manual, pretendeu rever algumas das profissões lecionadas que, na escrita, têm menos parecenças com o português. A este momento seguiu-se a exposição das perífrases verbais *hay que / tener que + infinitivo*, que expressam obrigação e necessidade, respetivamente. Para o efeito, cada aluno recebeu uma fotocópia com três exemplos de cada uma das perífrases. Uma vez mais, e antes de lhes facultar as regras para o seu uso, esperei que, a partir dos exemplos, fossem os próprios alunos a formular regras e a refletir sobre a estrutura da língua, estimulando deste modo a dedução gramatical. Só então passei a expor os conteúdos, confirmando assim as regras a que alguns tinham chegado e clarificando ideias menos nítidas. Os alunos realizaram, então, no manual, uma atividade cujo objetivo era treinar o uso das perífrases *hay que / tener que + infinitivo* para transformação de frases, corrigida em seguida. Seguiu-se a redação de um texto breve, em que os alunos

deveriam descrever os requisitos para a profissão que escolheram ter no futuro, usando a perífrase de necessidade (rv. Anexo 27). Esta atividade foi bastante enriquecedora, na medida em que permitiu explorar o sistema de ensino espanhol e compará-lo com o português, uma vez que alguns dos alunos fizeram questão em referir graus de ensino e nomes de cursos para completar o texto. A correção foi feita em conjunto no quadro como habitualmente.

O último momento da aula foi dedicado à discussão dos temas e dos tipos de trabalho de grupo a realizar para a “Semana do Espanhol”. Ficou acordado que os trabalhos consistiriam na elaboração de cartazes originais, podendo os alunos optar por outro tipo de suportes do seu agrado. Os alunos ficaram entusiasmados com a realização dos trabalhos e manifestaram a sua preferência por determinados temas, como o vestuário, a família e as profissões. Aproveitando esse entusiasmo, resolvi arriscar e propus-lhes que, para além dos temas dados, escolhessem alguns dos temas ainda por lecionar, como a casa e as direções. Se, por um lado, o facto de os temas serem novos para os alunos poderia constituir um obstáculo à realização dos trabalhos, a verdade é que também poderia, por outro, ser benéfico para a aprendizagem, não só dos seus autores, mas também dos colegas. Todo o processo foi acompanhado por mim desde a sua criação até ao momento anterior à exposição. Os outros trabalhos poderiam ter usufruído do mesmo acompanhamento, mas os seus autores não sentiram essa necessidade, uma vez que a matéria já era do seu conhecimento. Assim, fui consultada pontualmente no final de algumas das aulas e, sempre que se revelou necessário, reuni-me com os alunos, pouco pressionados ainda pelo tempo uma vez que a exposição seria só no terceiro período, de 9 a 13 de maio.

A oitava aula (cf. Anexo 28) aconteceu no terceiro período, com o início da unidade didática 11 *¿Y dónde está tu casa?*, após a qual os alunos deveriam ser capazes de descrever os tipos de casas, situar móveis e outros objetos dentro da casa e referir rotinas domésticas. A introdução ao vocabulário foi feita através de um *PowerPoint* criado para o efeito e pensado para tornar a visualização aliciante, incluindo cores atrativas, imagens animadas e o vocabulário essencial relacionado com a casa. Para complementar o *PowerPoint*, os alunos procederam ao preenchimento de uma ficha com vocabulário sobre a casa à medida que as imagens iam surgindo, havendo a necessidade de traduzir algumas palavras de português para espanhol e vice-versa. Em minha opinião, a atividade surtiu o efeito desejado e os alunos foram envolvidos pelas imagens apelativas, pela animação dos desenhos no *PowerPoint*, pelo desafio do preenchimento da lista de vocabulário bilingue e até pelo interesse e pela estranheza causados pelo vocabulário, na sua diferença do português.

Para esta aula, preparei ainda um texto diferente dos textos lidos e trabalhados na aula até então. Se, por um lado, a escolha me pareceu inovadora e possibilitadora de novas aprendizagens, por outro, tive receio das consequências que daí pudessem advir. Desde o início do ano letivo que tencionava cruzar textos canónicos como *El Lazarillo de Tormes*, de autoria desconhecida, ou *Don Quijote*, de Miguel de Cervantes, com outros mais comuns. Lidos no âmbito da minha licenciatura em Estudos Portugueses e Espanhóis, os textos referidos integraram as disciplinas de Literatura Espanhola do Renascimento e *Literaturas del Siglo de Oro* e sempre me pareceu que haveria versões adaptadas a um público infanto-juvenil, de qualquer deles. Levei, então, a cabo uma pesquisa sobre as adaptações existentes no mercado espanhol e encontrei duas que julguei poderem servir de base à introdução de textos clássicos no 3.º Ciclo. Assim, nesta aula, os alunos tiveram acesso a um excerto de *El Lazarillo contado a los niños* (cf. Anexo 29), adaptação da obra *El Lazarillo de Tormes*. A leitura e análise do texto foi um processo delicado, na medida em que foi a primeira vez que os alunos tiveram contacto com um texto em espanhol de escrita mais complexa, com vocabulário característico de uma época diferente da sua, além de remeter ainda para o universo cavaleiresco desconhecido de alguns.

Seguiram-se, então, uma atividade de interpretação do texto e a respetiva correção (rv. Anexo 29). Posteriormente, e com a ajuda do manual, abordaram-se *los localizadores espaciales*. Para a aplicação dos conhecimentos adquiridos, os alunos realizaram uma atividade do manual, em que tinham de construir dez frases, usando os localizadores adequados para situarem os dez gatos. Apesar de parecer uma atividade simples, não o foi, porque muitos dos alunos discordaram da localização dos gatos e houve que discutir várias possibilidades e aceitar alternativas.

A atividade seguinte consistiu na redação de um texto entre 40 a 50 palavras em que se pedia que os alunos dessem continuidade ao texto anteriormente lido (excerto de *El Lazarillo de Tormes*), imaginando e descrevendo a nova casa de Lázaro e do seu amo com vocabulário atual (rv. Anexo 29). Para tal, os alunos puderam consultar todo o vocabulário dado sobre a casa e ainda perguntar, sempre que necessário, por vocabulário não lecionado. Após a atividade de produção escrita, procedeu-se à heterocorreção, ficando alguns dos textos para o início da aula seguinte.

A exposição do *gerundio regular* e da perífrase verbal *estar + gerundio* correspondeu ao momento pré-final da aula, não parecendo haver qualquer tipo de dificuldade na sua aquisição, principalmente por não terem sido consideradas as formas de gerúndio irregular.



Os alunos realizaram, logo a seguir, uma ficha na qual deveriam construir frases com a respetiva estrutura perifrástica, partindo das imagens dadas. A aula terminou com a marcação dos TPC: um exercício do manual sobre o gerúndio, para consolidação de conhecimentos.

Na penúltima aula (cf. Anexo 30), aliaram-se ao tema da casa as atividades domésticas expressas no gerúndio regular; os já lecionados *localizadores espaciales*; os espaços da cidade; os meios de transporte; e, ainda, as expressões usadas para indicar direções. Concluída a heterocorreção dos textos sobre a nova casa de Lázaro e do seu amo, reviu-se a estrutura perifrástica do gerúndio, tendo os alunos realizado uma ficha de construção de frases com a estrutura adquirida.

À semelhança do acontecido com *El Lazarillo contado a los niños*, e esperando resultados idênticos ou até melhores, preparei para a aula um excerto da obra *Don Quijote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes, em versão adaptada a um público juvenil (cf. Anexo 31). Suspeitando que a personagem D. Quixote não seria desconhecida dos alunos, introduzi uma atividade pré-textual de mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que pudessem ser relacionados com o texto, no sentido de verificar que informação teriam eles sobre o protagonista e as restantes personagens. Assim, num diálogo entre professor e alunos teceram-se algumas considerações sobre as personagens e alguns aspetos representativos da tradição quixotesca, como o episódio dos moinhos de vento, a famosa Dulcineia e o não menos célebre Rocinante.

A afinidade entre as duas línguas permitiu que os alunos lessem o texto num tempo verbal já referido, mas ainda não lecionado, o *pretérito indefinido*, que de resto, não constituiu um obstáculo à leitura. As maiores dificuldades dos alunos prenderam-se com as expressões e o vocabulário do texto, mas o seu estilo acabou por se revelar um fator de motivação para os alunos, permitindo a exploração, ainda que superficial, do universo quixotesco. Foi notório o interesse dos alunos em saberem quem era realmente D. Quixote e por que motivo lutava ele contra moinhos de vento. Pelas razões apresentadas, considero que o estudo deste texto foi um dos melhores momentos da minha prática letiva na área do Espanhol.

Após a exploração do texto e com vista à atividade seguinte, passei a expor, com o apoio do manual, os diversos “espaços da cidade” e as expressões usadas para indicar as direções. Feitas e corrigidas as atividades do manual, os alunos resolveram uma ficha de

compreensão oral a partir da audição de três diálogos e do preenchimento da informação em falta sobre as indicações de direção.

Como tarefa final, preparei-lhes uma espécie de jogo que consistia em traçar o percurso de D. Quixote anterior à sua aventura contra os moinhos de vento (cf. Anexos 31 e 32), incentivando, assim, o uso dos indicadores de direção, para além da aprendizagem de vocabulário novo.

A minha última aula foi dedicada à revisão de toda a matéria que lecionara até então. Quis, deste modo, certificar-me de que o trabalho e todo o investimento feito na PES tinham resultado em aprendizagem. A obtenção de um *feedback* claro do trabalho realizado tornou-se, de facto, uma necessidade para mim. Planifiquei, então, uma aula que pretendeu rever os conteúdos lecionados, optando por um concurso de perguntas/respostas com o objetivo de incentivar os alunos a reverem a matéria de forma lúdica. Assim, os alunos foram divididos em cinco grupos, de cinco a seis alunos, e cada grupo teve como tarefa elaborar cinco perguntas, durante a primeira metade da aula. As perguntas deveriam estar relacionadas com a matéria lecionada ao longo das dez aulas que tinha dado e, para o fazer, os alunos puderam aceder a todo o seu material e consultá-lo. Cada grupo deveria respeitar um determinado tema, sugerido por mim, para evitar repetições que comprometessem os resultados do concurso. Durante a elaboração das perguntas, fui-me deslocando pela sala de aula, ora acompanhando a evolução dos trabalhos, ora acudindo aos pedidos de ajuda dos alunos. Um dos objetivos do jogo era elaborar perguntas em que os outros grupos tivessem dificuldade em acertar e, nesta busca da exigência, julgo ter atingido o objetivo da atividade: avaliar a aprendizagem e, dessa maneira, a qualidade do ensino.

Após a elaboração das vinte e sete perguntas, deu-se início ao concurso. Como moderadora, eu repetia as perguntas lidas pelos alunos e as respostas dadas; mantinha a ordem de participação; controlava a agitação; e, por cada resposta correta, atribuí um ponto ao respetivo grupo, registando-o no quadro. Sempre que surgiam mal-entendidos, aproveitava para rever a matéria no quadro e esclarecer as dúvidas existentes, consolidando assim os conhecimentos adquiridos. Todos os elementos participaram, na elaboração das perguntas e nas respostas, mas a verbalização das respostas pertenceu sempre ao porta-voz escolhido para o efeito. O grupo que obtivesse a maior pontuação receberia um diploma de vencedor do concurso. Todas as perguntas e respostas do concurso foram registadas no caderno de cada um dos alunos.

Considero ter sido uma aula bastante produtiva, que contribuiu para a assimilação, revisão e consolidação dos conteúdos. O seu carácter lúdico resultou numa mobilização de conhecimentos que consciencializou também os alunos da importância do “saber” para se poder ser vencedor. A finalizar, agradei aos alunos a oportunidade que tive de trabalhar com eles e a sua participação interessada ao longo das aulas lecionadas.

### 3.2.3. Atividades seletas

*Con tantas cosas que tomar prestadas, me siento feliz si puedo robar algo, modificarlo y disfrazarlo para un nuevo fin.*

Montaigne

Como foi dito referido na apresentação do tema (cf. Capítulo I), o diálogo intertextual teve contornos distintos em cada uma das disciplinas, que se prenderam, no caso do Espanhol, com o facto de se tratar de uma língua estrangeira e, principalmente, com o nível de escolaridade da turma que lecionei. De qualquer modo, as metodologias, estratégias e materiais didáticos utilizados nas aulas de Espanhol pretenderam, tal como no Português, criar as condições propícias à aprendizagem e ao desenvolvimento do espírito crítico dos alunos. Preocupei-me, por isso, em diversificar os meios utilizados – imagens, crucigramas, músicas, trechos de filmes, textos de banda desenhada, textos jornalísticos, textos literários e jogos *on-line*, entre outros –, no sentido de enriquecer a aprendizagem e construção de sentidos dos textos. Um dos objetivos desta opção foi levar os alunos a perceberem que o manual é apenas um dos guias orientadores das aprendizagens e que qualquer material, desde que adequado e bem explorado em contexto, pode ser pedagógico, levando os alunos a compreenderem o que se lhes pretende ensinar. A intenção subjacente ao trabalho realizado na aula foi, pois, a de contribuir para o alargamento dos conhecimentos dos alunos, para o enriquecimento da sua capacidade de relacionar textos e contextos de forma crítica e criativa.

Na primeira aula (rv. Anexo 16), integrada na leção dos números cardinais, propus aos alunos o preenchimento de um crucigrama, como foi dito no ponto anterior. Do ponto de vista da aquisição da língua, o carácter lúdico deste tipo de atividade, potencia, por si só, a curiosidade intelectual dos alunos, com bons resultados a nível da aprendizagem. Segundo Consuelo Salas, os crucigramas “são atividades que conduzem à reflexão, ao

desenvolvimento da memória mediata e imediata, ao enriquecimento do capital lexical e, consequentemente, à aprendizagem” (Salas, 2003:5).

A segunda aula lecionada foi, por sua vez, dedicada à época natalícia e às diferenças culturais que marcam a sua celebração nos países ibéricos. Para dar início ao tema, facultei aos alunos uma banda desenhada intitulada *la competencia* (a concorrência), com o objetivo de os levar a perceber o grau de protagonismo dos Reis Magos e do Pai Natal em Espanha (rv. Anexo 18). Embora o Pai Natal e os Reis Magos coexistam na tradição natalícia espanhola, o certo é que a entrega dos presentes reserva-se, na maioria dos casos, a *Gaspar*, a *Melchior* e a *Baltasar*. O peso que têm os Reis Magos em Espanha é notório através dos rituais a eles associados como, por exemplo, a *Cabalgata de Reyes*, durante a qual se reúnem milhares de crianças para verem os Reis passarem, ou as *copitas de anis* que se oferecem aos Reis Magos quando chegam de viagem ou, ainda, os baldes de água destinados a matar a sede aos seus camelos.

Como seria de esperar, a maior parte dos alunos teve dificuldade em perceber em que medida se poderia falar de concorrência entre estas duas figuras, dado o maior protagonismo do Pai Natal em Portugal. Com o objetivo de ajudar os alunos na interpretação da imagem e de facilitar a interação, apostei numa atividade pré-textual de mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos. Esta atividade encorajou-os a expressarem as suas ideias e a partilharem experiências relacionadas com os universos português e espanhol que, desaguando na construção de conhecimento, corroboram a afirmação de Grellet, para quem “la lectura es un proceso de adivinación constante y lo que el lector aporta al texto es, a menudo, más importante que lo que encuentra en él” (Grellet, 1981, *apud* Dicionario de Términos Clave de ELE, 1997-2013). Em suma, as estratégias e os materiais selecionados garantiram a realização de uma aula bastante produtiva.

Ainda na mesma aula, procedemos à exploração de um texto sobre a celebração do Natal em Espanha, que foi acompanhada da visualização em *PowerPoint* de imagens ilustrativas de alguns costumes natalícios e pratos típicos da gastronomia do país nesta época do ano (rv. Anexo 20). A articulação entre texto e imagens foi essencial para a concretização das restantes atividades, nomeadamente no que diz respeito ao preenchimento do calendário natalício. Mas mais importante do que isso foi, sem dúvida, a forma como cada aluno leu o texto, evocando e partilhando experiências distintas. No ato de se compreender o que se lê, e para além dos fatores estritamente linguísticos, intervêm igualmente fatores cognitivos,

perceptivos, atitudinais e sociológicos, ou seja, o conjunto dos conhecimentos e das vivências que o leitor tem do mundo (Diccionario de Términos Clave de ELE, 1997-2013).

No final da aula, os alunos foram surpreendidos pela distribuição de um pequeno saco transparente contendo alguns dos doces natalícios anteriormente referidos. Assim, nos últimos minutos da aula os alunos tiveram oportunidade de saborear e exprimir a sua opinião sobre os doces natalícios espanhóis, comparando-os com os doces portugueses típicos da época. Alguns dos sabores experimentados evocaram outros do universo familiar dos alunos, trazendo à conversa doces feitos pelas mães ou pelas avós, e permitiram um diálogo vivo centrado na gastronomia de ambos os países.

Na aula que integrou a unidade didática 5, *¿Cómo es tu familia?*, a ideia de cruzar a árvore genealógica da família real espanhola (rv. Anexo 22) com a leção da unidade prendeu-se com o facto de, naquele momento, se falar muito da família real espanhola. O casamento de uma “plebeia” com o príncipe herdeiro foi explorado com grande sensacionalismo pela imprensa. Partindo desta união bem conhecida dos alunos, pude ir além do mero estudo dos graus de parentesco. A mobilização de conceitos e valores morais dos alunos, ainda em formação, sobre questões como o divórcio anterior da princesa e a sua aceitação pela realeza espanhola bem como a tão falada falta de liberdade de expressão atual de Letizia foram alguns dos assuntos que decorreram do preenchimento da árvore genealógica.

Na aula seguinte, visando aprofundar o estudo da família e dos sentimentos que a podem unir ou desunir, optei pela audição de uma canção intitulada *Tú y yo*, da autoria do cantor colombiano Juanes. A audição de trechos musicais é, como foi dito, normalmente bem aceite pelos alunos, que criam assim menos resistência ao que se lhes quer ensinar, mas convém não abusar da estratégia, para que ela não deixe de produzir os efeitos pretendidos, já que o equilíbrio metodológico depende, como se sabe, muito do bom senso do professor e do seu conhecimento do público-alvo.

A audição de dados sobre a vida de uma personagem contada no *pretérito perfecto* contribuiu para a revisão do tempo verbal, dos graus de parentesco, assim como para a abordagem do papel dos avós na vida dos alunos, o que os primeiros fizeram de importante ao longo da vida, que lugares visitaram, o que representam para os alunos no momento atual, entre outras questões que foram sendo levantadas. Ainda nesta aula, foi introduzida uma

banda desenhada, cujo tema serviu o propósito de, por um lado, se rever o *pretérito perfecto* e, por outro, se abordarem as preferências e gostos dos adolescentes.

As duas aulas subordinadas ao tema das profissões permitiram-me integrar diferentes tipos de texto e perceber de que forma os alunos interagiam com eles. A entrevista foi o primeiro género textual escolhido para tratar o tema das profissões, com a mais-valia de fazer referência à biografia de um ator do conhecimento de todos os presentes. Tendo em conta que os alunos conheciam o protagonista do texto, isso tornou-os mais curiosos quanto ao que este tinha para dizer. A entrevista com o ator americano Tom Cruise possibilitou um levantamento de profissões e permitiu-me a apresentação de um jogo didático *on-line* com imagens e nomes de profissões que os alunos tinham de fazer corresponder entre si. Mas, mais importante do que associar imagens a nomes de profissões, foi o facto de ter aproveitado cada profissão para introduzir uma figura pública de origem hispânica e alguma informação sobre ela. Assim, a imagem do escritor foi associada a Miguel de Cervantes, a do pintor a Pablo Picasso, a do cabeleireiro a Llungueras, etc. A espanhola Penélope Cruz foi, por sua vez, mencionada por uma aluna para fazer a associação à profissão de atriz, não tendo faltado o comentário à sua ligação sentimental com o ator Tom Cruise, protagonista do texto trabalhado na presente aula.

O recurso ao jogo *on-line*, um recurso diferente dos usados na prática pedagógica até ao momento, despertou a atenção dos alunos e manteve-os interessados até ao final da atividade. Enquanto planificava a aula, tive algumas dúvidas quanto ao material didático a utilizar, pois receei que o jogo fosse demasiado infantil para o público-alvo, visto que ir ao encontro dos gostos e interesses de um público desta faixa etária é um verdadeiro desafio. No entanto, mesmo os alunos mais velhos participaram de forma entusiasta, o que me fez crer que os meus receios eram infundados.

O mesmo aconteceu com o texto sobre o futebolista basco Fernando Llorente, trabalhado na aula seguinte. Os alunos aderiram ao tema proposto com muito entusiasmo e a discussão propagou-se, levando alguns deles a associarem o percurso profissional de Llorente ao de outros futebolistas espanhóis, sul-americanos e até mesmo portugueses. A minha experiência como professora de Espanhol tem-me mostrado que o interesse dos alunos pelo futebol, quando bem aproveitado, funciona como uma forte motivação para a aprendizagem da língua, o que tem certamente a ver com o facto de, como acontece atualmente, jogadores como Cristiano Ronaldo, ídolo internacional da maioria dos jovens do sexo masculino, integrarem equipas espanholas. Precisamente porque culturalmente nos aproximamos de Espanha, que mais não seja pela via futebolística, pareceu-me aliciante tratar este texto em

particular. A preferência dos alunos por determinados temas acabou por funcionar para mim também como motivo de aprendizagem, obrigando-me a um trabalho de pesquisa e de atualização constantes em vários domínios.

Servindo o propósito de revisão de algumas das profissões dadas, a leitura e a interpretação deste texto abriram também caminho à aprendizagem de novas profissões ligadas ao futebol, tais como as de árbitro, guarda-redes, treinador, para além das profissões relacionadas com as esposas e as namoradas dos jogadores. De acordo com o *Diccionario de Términos Clave de ELE* (1997-2013), este tipo de situação ocorre porque o leitor não extrai apenas informação e deleite da leitura, mas investe nela a sua própria experiência e os seus conhecimentos prévios, entre outros fatores de acesso ao texto (cf. *Diccionario de Términos Clave de ELE*, 1997-2013).

Já na unidade didática sobre a casa, foi apresentado um *PowerPoint* com imagens das várias divisões e o respetivo vocabulário, que se revelou fundamental na dinâmica da aula. As imagens foram pensadas para cativar a atenção dos alunos que as compararam com as suas próprias casas, tecendo comentários sobre os seus lugares favoritos e até mesmo os animais de estimação. Aproveitei, naturalmente, as observações dos alunos para insistir em palavras como garagem, quarto, lavatório, gaveta, banheira, entre outras.

Como foi referido no ponto anterior, relativo à lecionação de Espanhol (Visão de conjunto), reservei para esta aula e para a seguinte dois textos literários que são obras-mestras da literatura: *El Lazarillo contado a los niños*, versão adaptada da obra anónima *El Lazarillo de Tormes*, e *Don Quijote*, de Miguel de Cervantes, igualmente adaptada. Ainda que partilhando da opinião de Fernando Azevedo, quando este afirma que “a deteção de marcas de diálogo intertextual constitui um desafio aliciante e recompensador para um leitor experiente” (Azevedo, 2008: 76-77), receava, no entanto, que os alunos, como leitores pouco experientes e em formação, manifestassem dificuldades na leitura de textos tão distantes no tempo e das leituras que lhes eram comuns. Apesar de *El Lazarillo* e *Don Quijote* serem, neste caso, obras adaptadas à faixa etária dos alunos, estava consciente da existência de marcas textuais explícitas e implícitas que indubitavelmente pressupunham leitores com algum conhecimento relativo aos seus contextos de produção. A título de exemplo, refira-se o caráter remoto dos escudeiros, cavaleiros e damas em perigo, assim como dos princípios da honra e da justiça defendidos, corpo a corpo, com espadas e armaduras de ferro. Os textos selecionados evocam inúmeros elementos que exigem determinados conhecimentos da parte do leitor, sem os quais a leitura será difícil e poderá ter “consequências potencialmente nefastas” (*ibidem*) no

relacionamento dos alunos-leitores com os textos. Ao optar por textos como estes, eu estava, por isso, consciente do papel fundamental do professor no fornecimento dos dados indispensáveis à sua leitura, no sentido de evitar interpretações ilegítimas.

O excerto de *El Lazarillo contado a los niños* foi trabalhado de forma a permitir aos alunos a aprendizagem e a revisão de vocabulário relacionado com o tema da casa, valorizando-se também o acesso a um universo literário que despertasse a curiosidade dos alunos. Integrar numa aula de 7.º ano um texto canónico como *El Lazarillo*, ainda que em versão adaptada, foi, em minha opinião, bastante importante no que diz respeito à intertextualidade. Poderia ter utilizado textos de revistas de decoração ou outros similares, o que seria sempre uma estratégia válida para tratar o tema da casa. Optei, no entanto, por iniciar os alunos no texto literário, para através dele lecionar os conteúdos planificados e previstos no programa da disciplina.

Para tal, fiz uma breve contextualização da obra, salientando o facto de se desconhecer o seu autor, o que causou grande estranheza aos alunos, para quem, até ao momento, todas as obras tinham um autor devidamente identificado. Pareceu-me, nesse sentido, enriquecedora a discussão de temas como o da autoria dos textos ou da necessidade de adaptação da linguagem usada pelos clássicos a um público jovem. Os alunos foram cativados pela antiguidade e pelo anonimato da obra, e também por conseguirem ler e interpretar, ainda que em adaptação, um texto do século XVI. O certo é que alguns alunos levantaram questões, evidentemente a um nível superficial, que habitualmente só são colocadas no 9.º ano, quando se estuda a poesia. A título de exemplo, quando iniciámos a leitura do texto, deparámos com outra época e com um tipo de linguagem que, embora adaptada a um público infanto-juvenil, remetia para um ambiente bem diferente do dos alunos, onde abundavam escudeiros, clérigos, alforjes, baús e colchões de palha. Um universo distinto, mas que, de alguma forma, encontrava eco nos filmes e em alguns videojogos do conhecimento dos alunos. Nem todos sabiam o que era um clérigo ou até mesmo um escudeiro, mas, por este motivo, o texto enriqueceu o seu conhecimento e estimulou a sua atividade intelectual. Azevedo diz-nos, nesse sentido, que “[o]s fenómenos de intertextualidade podem apresentar-se como assumidamente explícitos, possibilitando ao jovem leitor o reconhecimento das vozes que dialogam no texto através do conhecimento que ele possa ter de uma memória cultural comunitária, ligada ora a uma tradição oral ora a certos produtos culturais divulgados pela indústria cinematográfica (...)” (Azevedo, 2008:76).



Precisamente porque a leitura do texto literário deve ser estimulada, pois “contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística [e permitindo] acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua” (Programa de Português, 2002: 5), preparei, neste caso, para a penúltima aula de Espanhol (rv. Anexo 30) um excerto da obra *Don Quijote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes, em versão igualmente adaptada a um público juvenil (rv. Anexo 31). Antes de iniciar a leitura do texto, fez-se, como foi dito, um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre a personagem de D. Quixote e, antes de a mencionar, questionei, por exemplo, os alunos sobre o episódio dos moinhos de vento. Esta atividade produziu resultados curiosos, na medida em que, através da referência aos moinhos de vento, pude constatar que todos os alunos os relacionaram com a personagem D. Quixote, mas pouco souberam dizer sobre ela. A imagem esguia do cavaleiro montado no seu cavalo, empunhando a lança numa das mãos e o escudo na outra, era igualmente célebre entre eles. Embora alguns tivessem mencionado o nome Sancho, referindo-se a Sancho Pança, não conseguiram ir mais além no que se refere à figura do escudeiro.

Considero que o estilo da obra, com o seu carácter epocal, constituiu um dos elementos que mais contribuíram para a dinâmica da aula, na medida em que gerou muitas questões, cujas respostas não esgotaram a curiosidade dos alunos. Para além da exploração de expressões como “hidalgo alto y seco de carnes”, “hacienda” e “hazañas”, pude, ainda, partilhar com os alunos a etimologia dos nomes Rocinante (do vocábulo “rocin” que significa cavalo fraco e de pequena estatura) e Dulcineia (“cheia de doçura”), contrastando-os com as personagens da obra, o que gerou momentos de humor facilitadores da aprendizagem. Estes foram apenas alguns dos momentos da aula que me convenceram definitivamente das vantagens de estudar os clássicos no 7.º ano.

Tendo em vista a aplicação dos indicadores de direção lecionados, para além da aprendizagem de novo vocabulário, preparei-lhes uma espécie de jogo, já referido, que consistia em traçar o percurso de D. Quixote antes de começar a sua aventura contra os moinhos de vento (rv. Anexos 31 e 32). Em primeiro lugar, o cavaleiro teria de passar por sua casa para se despedir da sobrinha, depois dirigir-se-ia a casa do seu escudeiro Sancho Pança e, por último, a casa da sua amada Dulcineia. Em seguida, e com o auxílio da Internet, esta atividade foi relacionada com “*La Ruta del Quijote*”, o itinerário atribuído a D. Quixote, com início em Alcalá de Henares (lugar de nascimento de Cervantes) e término nos moinhos de Consuegra. Foi ainda possível explorar o impacto que este percurso tem atualmente na cultura

espanhola, levando multidões a organizar passeios de bicicleta por toda a zona da Mancha, como é o caso de “Los amigos de la Ruta del Quijote”. Foi objetivo desta atividade que os alunos percebessem de que forma a vida pode imitar a arte.

No final da aula, os alunos visualizaram um trecho da série *El Quijote*, da TVE (televisão espanhola), mais propriamente a cena da batalha contra os “desaforados gigantes” (*El Quijote*, doc. eletrónico). Não me decidi pelos desenhos animados pelo facto de as falas das personagens não serem claras, o que criaria seguramente dificuldades aos alunos a nível da compreensão oral, mas também porque me pareceu que o trecho escolhido propiciaria momentos de comicidade bem-vindos à aprendizagem. Além disso, o facto de os moinhos serem os de Consuegra e de se poder ter uma ideia do vestuário da época, inclusive da armadura com a qual D. Quixote lutava, pareceu-me um bom contributo para a recriação do ambiente da época.

### **3.3. Reuniões do Núcleo de Estágio**

A primeira reunião do Núcleo de Estágio de Espanhol foi, tal como a de Português, essencial no que se refere à organização do ano letivo e à distribuição das turmas da disciplina pelos estagiários.

A professora Manuela Furtado deu-nos, tal como o professor Carlos Lopes, alguma liberdade de escolha do ano de escolaridade que nos caberia lecionar. No entanto, fomos, uma vez mais, alertados para o facto de alguns dos níveis de ensino disponíveis poderem ser mais adequados ao tema eleito por cada orientando para o seu relatório de estágio.

No meu caso, e por motivos profissionais relacionados com o horário de trabalho fora da PES, manifestei o meu interesse pela turma E do 7.º ano, tendo também, durante o primeiro período, assistido a algumas aulas da turma E do 8.º ano.

Também no caso de Espanhol se assentou na realização de uma reunião semanal de Núcleo, a realizar logo a seguir à de Português. A pronta disponibilidade da professora Manuela Furtado para a realização de reuniões extraordinárias foi, tal como a do professor Carlos Lopes, louvável e de grande utilidade.

As reuniões de Núcleo serviram principalmente para auxiliar os estagiários na planificação das aulas assistidas, na eleição do material mais apropriado, bem como na

definição de estratégias orientadas para despertar o interesse dos alunos e estimular a sua aprendizagem. Revelaram-se, igualmente, um espaço importante de reflexão sobre as aulas lecionadas e de articulação entre as estratégias usadas pelos vários estagiários, tendo em vista o aperfeiçoamento da prática de todos.

A periodicidade das reuniões permitiu também um acompanhamento pormenorizado da prática pedagógica, da pré-planificação à execução e ao balanço da lecionação. Assim, a orientadora ia tendo conhecimento da maioria das propostas da planificação e contribuindo com as suas sugestões para a seleção das atividades e dos materiais didáticos, o que fazia com que, caso não estivesse de acordo com alguma das atividades propostas, o estagiário não se sentisse pressionado a refazer a planificação quase em cima da hora. A intenção preventiva do erro, própria do estilo de ensino e de orientação da professora Manuela Furtado, teve aliás um efeito positivo na minha forma de planificar, já que aprendi a questionar os objetivos, as atividades e os materiais selecionados para cada aula, de modo a reajustar o que fosse necessário.

É de referir que a sensibilidade da professora Manuela Furtado relativamente à faixa etária dos alunos do 7.º ano foi de grande utilidade na minha aprendizagem, uma vez que a seleção de estratégias e materiais didáticos adequados a este público-alvo foi uma das maiores dificuldades que senti na preparação das aulas de Espanhol. Prova disto, é o facto de ter criado, no meu dossiê de estágio, um separador intitulado “*Sugerencias de la tutora de Español*” (cf. Anexo 33).

No que diz respeito às reuniões dedicadas à reflexão sobre as aulas assistidas pela orientadora, considero que estas tiveram um papel fundamental na progressão dos resultados obtidos, já que as estratégias e as atividades postas em prática foram sempre objeto de discussão, quer no sentido da correção das falhas detetadas, sempre que necessário, quer para encontrar e comparar alternativas igualmente geradoras de “boas práticas”.

### **3.4. Projetos e outras atividades**

Entre 9 e 13 de maio de 2011, a ESQM celebrou a semana do Espanhol com diversas atividades em que participaram os docentes do departamento de línguas e os estagiários de Português/Espanhol.

Nesse sentido, solicitei aos alunos, no final do segundo período (cf. III – 3.2.2. Visão de conjunto), que elegessem o vocabulário de uma das unidades didáticas lecionadas e elaborassem um trabalho de grupo que fosse posteriormente exposto na escola. Os alunos ficaram entusiasmados com a ideia e procederam à criação dos grupos de trabalho e à escolha dos temas. Verifiquei, então, que pelo menos metade da turma optara pelo vocabulário das profissões e da casa, enquanto os restantes escolheram o vocabulário da roupa. O prazo estabelecido para a entrega dos trabalhos foi o dia 6 de maio e a sua elaboração foi por mim acompanhada semanalmente, estando sempre disponível para auxiliar os alunos (inclusivamente nas férias da Páscoa, e através de correio eletrónico). Os alunos mostraram-se empenhados e apresentaram alguns trabalhos peculiarmente criativos, como foi o caso de um dos trabalhos sobre o vocabulário da roupa, que utilizou, como mostruário de peças de vestuário, a roupa de vários modelos de bonecas *Barbie*. Os trabalhos foram expostos nos corredores do pavilhão A (cf. Anexo 34) e estiveram disponíveis durante toda a semana.

## IV - Considerações finais

*Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.*

Antonio Machado

Ao longo do relatório que agora termina, pretendi descrever as experiências mais marcantes da minha PES, sem nunca perder de vista o tema escolhido. A problematização das relações entre a leitura dos textos e a formação de alunos-leitores, uma das tarefas fundamentais da escola, redimensionou o meu olhar sobre a competência leitora e sobre a ação do professor no seu desenvolvimento. Nesse sentido, selecionei e descrevi um conjunto de atividades didáticas, estratégias e recursos, que se revelaram fundamentais para alcançar os objetivos que me propus, refletindo criticamente sobre o seu uso e os seus resultados.

Considero que a PES alterou, inevitavelmente, a visão redutora que eu tinha do processo educativo, assente, à semelhança do que acontece com outros professores, numa “pedagogia da veneração” (Ceia, 1995: 59-60) intelectual, cultural e cientificamente acomodada a um discurso científico-didático pouco propício ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica dos alunos. Neste sentido, devo dizer que a PES me levou a questionar as minhas certezas, o sentido de alguns textos que até então julgava garantido, fazendo-me perceber que “ensinar” não é propriamente sinónimo de “aprender” e tornando-me mais atenta às necessidades dos alunos.

Ao refletir sobre o trabalho levado a cabo na PES, acredito ter contribuído para o desenvolvimento de uma relação crítica dos alunos com os textos, não encarados já como entidades estanques, mas em constante processo de convocação de outros textos, de outras realidades. Creio, igualmente, ter levado os alunos a repensar a leitura como construtora de sentidos, tornando-os conscientes da responsabilidade das suas interpretações.

No entanto, tenho consciência de que algumas das atividades e estratégias adotadas, bem como alguns dos materiais didáticos escolhidos ou produzidos, poderiam ter sido planificados de forma distinta, o que geraria, provavelmente, resultados diferentes. Não poderei prometer que futuramente farei tudo diferente ou melhor, mas estou segura de que, faça eu o que fizer, serei pelo menos mais crítica e rigorosa e que saberei justificar adequadamente as minhas opções, incluindo o que deixar de parte.

Nunca julguei que ter vocação para o ensino bastasse para se ser professora porque, apesar de lecionar há poucos anos, esse tempo foi já suficiente para que eu percebesse que a vocação conta tanto quanto uma sólida formação científica e pedagógica. Ser professor implica uma constante atualização dos saberes e acreditar que, apesar dos obstáculos que o professor enfrenta diariamente na sala de aula, entre eles a resistência à aprendizagem por parte de alguns alunos, ainda assim, vale a pena investir na sua própria formação e na dos outros. Apercebi-me, aliás, de que ser professor é não desistir de formar e fazer crescer um país, nem mesmo quando os seus governantes retiram diariamente ao professor as condições necessárias para que ele possa fazer um bom trabalho. Ser professor é contribuir para a formação de cidadãos mais qualificados, assegurando a aprendizagem em salas de aula com 30 alunos e concebendo estratégias para garantir que, em qualquer circunstância, esse processo se faz com a qualidade a que todos e cada um têm direito.

Ao concluir este mestrado, faço-o consciente de que a minha formação enquanto professora está em aberto e apenas em fase inicial. Levo, por isso, comigo muitas interrogações, mas também algumas certezas, nomeadamente a de que nada está garantido, de que não existem fórmulas que assegurem os resultados previstos e que, estando o conhecimento do professor em constante atualização, lhe cabe a responsabilidade de “manter viva a curiosidade intelectual (Duarte, 1996: 84), a sua e a dos alunos.

Acredito, ainda, que a educação é um meio de nos tornarmos humanos (cf. Gusmão, 2011: 187) e que é função do professor mostrar aos que o rodeiam o que a educação pode fazer por eles. Considero-me uma idealista, mas, enquanto acreditar que posso contribuir para transformar o mundo, trabalharei com ânimo nesse sentido. Talvez por isso o conceito de intertextualidade se me tenha revelado tão apelativo – porque entendo que a educação só faz sentido se sustentada por uma visão mais abrangente da vida em si mesma, feita de cruzamentos e de encontros diversos que nos resgatem das nossas próprias contingências. Para mim, é esse o caminho da inovação e da competência profissional.

## Bibliografia

### I. Legislação e outros documentos oficiais

AA. VV. (2002). *Programa de Português. 10º, 11º e 11º Anos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Secundário.

AA. VV. (1997). *Programa de Espanhol. 3º. Ciclo*. S.l.: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.

A ESCOLA E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA ESQM 2010/2011. Disponível em [http://www.esqm.pt/documentos/Rankings&Esqm\[1\].pdf](http://www.esqm.pt/documentos/Rankings&Esqm[1].pdf). Acesso a 15 de novembro de 2011.

CENSOS 2011: Resultados Provisórios. Disponível em [http://www.cm-arouca.pt/portal/downloads/aroucanumeros/Censos2011\\_ResultadosProvisorios.pdf](http://www.cm-arouca.pt/portal/downloads/aroucanumeros/Censos2011_ResultadosProvisorios.pdf). Acesso a 25 de setembro de 2012.

CONSELHO DA EUROPA (2005). *Portefólio Europeu de Línguas*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/plnmaterna/portfolio.pdf>. Acesso a 15 de Novembro de 2010.

CONTRATO DE AUTONOMIA DA ESQM. (2006). Disponível em <http://www.esqm.pt/index.php?pg=4&spg=35>. Acesso a 15 de Outubro de 2010.

DINÂMICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS E SÓCIO-FAMILIARES. Disponível em <http://www.cm-oeiras.pt/amunicipal/OeirasEnvolve/AssSociais/RedeSocial/Documents/Diagn%C3%B3stico%20Social%20-%20I%20-%20socio%20demo.pdf>. Acesso a 11 de novembro de 2010.

ESCXEL (2011). *SCOREBOARD: Resultados das Provas de Aferição e de Exame 2006-2011; 1º, 2º, 3º. Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Disponível em [http://www.esproflucas.net/outros/docs\\_escxel/ESCXEL\\_ScoreboardOEIRAS\\_2006\\_2011.pdf](http://www.esproflucas.net/outros/docs_escxel/ESCXEL_ScoreboardOEIRAS_2006_2011.pdf). Acesso a 5 de outubro de 2010.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN (2002). Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Acesso a 11 de outubro de 2011.

MARKTEST (2011). Estudo sobre concelhos e regiões. Disponível em <http://www.marktest.com/wap/default.aspx>. Acesso a 12 de setembro de 2011.

OEIRAS, FACTOS E NÚMEROS (2009). Disponível em [http://www.cm-oeiras.pt/voeiras/Concelho/CaraMapEst/OeirasFactoseNumeros/Documents/factos\\_numeros.pdf](http://www.cm-oeiras.pt/voeiras/Concelho/CaraMapEst/OeirasFactoseNumeros/Documents/factos_numeros.pdf). Acesso a 17 de setembro de 2010.

*PROJECTO ANUAL DE ACTIVIDADES* (2010-2011) da Escola Secundária Quinta do Marquês, pp. 1-13. Disponível em <http://www.esec-qta-marques.rcts.pt/documentos/PAA11-12.pdf>. Acesso a 20 de dezembro.

*PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA* (2009-2012) da Escola Secundária Quinta do Marquês, pp. 1-29. Disponível em [https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:94SOv8t0sdkJ:www.esqm.pt/webo/funcao\\_download.php?ficheiro%3Dcw\\_20120904123745.pdf+PROJECTO+EDUCATIVO+DE+ESCOLA+ESQM+2009-2012&hl=pt](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:94SOv8t0sdkJ:www.esqm.pt/webo/funcao_download.php?ficheiro%3Dcw_20120904123745.pdf+PROJECTO+EDUCATIVO+DE+ESCOLA+ESQM+2009-2012&hl=pt). Acesso a 25 de setembro de 2010

*REGULAMENTO INTERNO DA ESQM – ATUALIZAÇÃO* (2010). Documento disponibilizado pela escola.

## **II. Manuais escolares, gramáticas e dicionários**

### **1. Português**

AA. VV. (2008) *Plural 12 Português*. Lisboa: Lisboa Editora.

HOUAISS, Antônio (2009). *Dicionário Houaiss Eletrônico da Língua Portuguesa*. CD-ROM. Rio de Janeiro: Objetiva.

### **2. Espanhol**

AA. VV. (2000). *Sueña I*. Madrid: Anaya.

AA.VV. (2002) *Prisma* (CD-ROM); Faixas 3; 55; 56. Madrid: Editorial Edinumen.

AA. VV. (2007). *Español 1- nivel elemental*. Porto: Porto Editora.

AA. VV. (2007). *Prisma*. Madrid: Editorial Edinumen.

AA. VV. (2007). *Prisma del Profesor*. Madrid: Editorial Edinumen.

AA. VV. (2007). *Prisma de Ejercicios*. Madrid: Editorial Edinumen.

AA. VV. (2009). *Es-pa-ñol Tres Pasos*. Manual del Alumno. Porto: Porto Editora.

AA. VV. (2009). *Es-pa-ñol Tres Pasos*. Libro de Ejercicios. Porto: Porto Editora.

EMILE SLAGER (2007). *Diccionario de uso de las preposiciones españolas*. Madrid: Espasa.

BUESO FERNÁNDEZ, I. e VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, R. (2003). *Gramática Básica del Español*. Madrid: Edinumen.



### III. Outros recursos pedagógicos

#### 1. Textos literários

AA. VV. (2003). *20 Poetas Espanhóis do Século XX*. Seleção, introdução e notas de Antonio Sáez Delgado. Coimbra: Alma Azul.

*A Bíblia Sagrada* (1992). Mem Martins: Sociedade Bíblica.

BRADBURY, Ray (1993). *Fahrenheit 451*. London: Flamingo.

CAMÕES, Luís de (1989). *Os Lusíadas*. Leitura, prefácio e notas de Álvaro Júlio da Costa Pimpão; apresentação de Aníbal Pinto de Castro. Lisboa: Ministério da Educação.

CUTILEIRO, José (1961). *Versos da mão esquerda*. Lisboa: Livraria Morais.

DURÁN, Rosa Navarro (2006) *El Lazarillo contado a los niños*. S.l.: Edebé.

LELORD, François (2003). *A viagem de Heitor ou a procura da felicidade*. Porto: Edições Asa.

BORGES, Jorge Luis (1998). *El libro de arena*. Madrid: Alianza Editorial.

MÃE, Valter Hugo (2006). *O remorso de baltazar serapião*. Matosinhos: Quidnovi.

MIGUEL DE CERVANTES (1996). In Agustín Sánchez (adaptação), *Don Quijote*. Barcelona: Vicens Vives.

MONTEIRO, Luís de Sttau (2001). *Felizmente há Luar!*. S.l.: Areal Editores.

PESSOA, Fernando (1934) *Mensagem*. Lisboa: Parceria António Maria Pereira.

\_\_\_\_\_/Alberto Caeiro (1986). *O Manuscrito de “O guardador de Rebanhos”* de Alberto Caeiro; apresentação e texto crítico de Ivo Castro. Lisboa: Dom Quixote.

\_\_\_\_\_/Álvaro de Campos (1986). *Ode Triunfal*. In João Gaspar Simões (org.). *Fernando Pessoa: Obra poética*. Vol. II. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 148-155.

RILKE, Rainer Maria (1991). *Cartas a um Jovem Poeta*. Lisboa: Contexto Editora.

SANTARENO, Bernardo (1994). *O Judeu*. Lisboa: Ática.

SARAMAGO, José (1984). *Memorial do Convento*. Lisboa: Caminho.

#### 2. Referências musicais, cinematográficas e outras

AA. VV. (2010). “Tom Cruise: actor, guaperas, productor, sonrisa perfecta”. *Esquire*, nº 33, pp. 140-145.

AA. VV. (2011). “Fernando Llorente: futbolista, goleador de moda, león del Athletic, campeón del mundo”. *Esquire*, nº 38, pp. 47-53.

AFONSO, José (Zeca) (s.d.). “Os Vampiros”, in *Youtube*. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=53dqcGNltpA>. Acesso a 7 de fevereiro de 2011.

*A Inquisição* (Partes I, II e III). Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=>. Acesso a 10 de março de 2011.

*El Quijote* – Episodio de los molinos de viento (Televisión Española TVE). Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=44Fze3GXwRs>. Acesso a 8 de fevereiro de 2011.

HALLIGAN, Kith (2001) *Bird Song*. Manchester: Global Journey.

JUANES (2007) *La vida...es un ratico*. Universal Music Latino.

*Jugando con Palabras* – Las Profesiones. Disponível em [http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/4/Medusa/GCMWEB/Docsup/Recursos/42810459F/jugando\\_palabras.zip\\_desc/jugando\\_palabras/profesiones/jugandoconpalabras.html](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/4/Medusa/GCMWEB/Docsup/Recursos/42810459F/jugando_palabras.zip_desc/jugando_palabras/profesiones/jugandoconpalabras.html). Acesso a 2 de fevereiro de 2011.

LANG, Fritz (1931). *Metropolis*. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=5PAdQ5anhZE>. Acesso a 21 de janeiro de 2011.

*La Ruta del Quijote*. Disponível em <http://www.spaincenter.org/turismo/quijote/ruta-quijote.htm>. Acesso a 2 de fevereiro de 2011.

*Los Amigos de la Ruta del Quijote*. Disponível em <http://www.amigosdelarutadelquijote.org/>. Acesso a 2 de fevereiro de 2011.

*La Navidad en España*. Disponível em <http://www.slideshare.net/lisibo/la-navidad-en-espana-presentation>. Acesso a 4 de dezembro de 2010.

#### **IV. Bibliografia Crítica<sup>1</sup>**

##### **1. Impressos**

AA. VV. (2000). *Memorial do Convento: Análise da obra*. Lisboa: Texto Editora.

ADAMS, Henry (1990). *The Education of Henry Adams*. New York: Vintage Books / The Library of America.

BARTHES, Roland (2004). *Inéditos*, vol. 1. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes.

<sup>1</sup> Por uma questão de legibilidade, separam-se, neste caso, os impressos da bibliografia web.

- BERNARDES, José Augusto (2005). *A Literatura no Ensino Secundário: Outros Caminhos*. Porto: Areal Editores.
- BRANCO, António (2005). “O novo lugar da literatura no ensino secundário: dos argumentos centrífugos a uma legitimação centrípeta”. In Maria de Lourdes Dionísio e Rui Vieira de Castro (org.), *O Português nas Escolas. Ensaios sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário* Coimbra: Almedina, pp. 133-145.
- CALVINO, Italo (1994). *Porquê Ler os Clássicos?* Tradução de João Colaço Barreiros. Lisboa: Teorema.
- CEIA, Carlos (1995). *Textualidade: Uma Introdução*. Lisboa: Presença.
- COSTA, Maria Armanda (1996). “Se a língua materna não se pode ensinar, o que se pretende nas aulas de Português?”. In Maria Raquel Delgado Martins *et al.*, (org.), *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Colibri, pp. 63-74.
- DUARTE, Inês (1996). “Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?”. In Maria Raquel Delgado Martins *et al.* (org.), *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Colibri, pp. 75-84.
- \_\_\_\_\_ (2006). “Ensinar Português para o Desenvolvimento: Diagnóstico e Propostas Terapêuticas”. In Inês Duarte e Paula Mourão (org.), *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Colibri/FLUL, pp. 27-40.
- DUARTE, Isabel Margarida (2006). “Algumas citações, comentários e convicções acerca da leitura”. In *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Colibri/FLUL, pp. 67-74.
- ECO, Umberto (2001). “Interpretação e História”. In Stefan Collini (dir.), tradução de Miguel Serras Pereira, *Interpretação e sobreinterpretação*. Lisboa: Presença, pp. 29-44.
- ESTRELA, Albano (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- GOMES, Simone Caputo (1994). *A intertextualidade poética na obra de Gastão Cruz*. Separata da Revista *Universidade de Aveiro/Letras*, 9-11, pp. 193-209.
- GUSMÃO, Manuel (2003). “A literatura no ensino da língua materna”. *Românica* 12, pp.241-245.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Uma Razão Dialógica. Ensaios sobre a Literatura, a sua Experiência do Humano e a sua Teoria*. Lisboa: Avante.
- JACINTO, Conceição e Gabriela LANÇA (2008). *Análise da obra Felizmente há luar!* Porto: Porto Editora.
- \_\_\_\_\_ (2008a). *Análise de Poemas: Fernando Pessoa Ortónimo e Heterónimos*. Porto: Porto Editora.
- KOCH, Ingedore (2003). *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo: Cortez Editora.

\_\_\_\_\_ (2007). *O Texto: Construção de Sentidos*. São Paulo: Contexto.

LEÓN ACOSTA, J. e Isabel LEIRIA (1997). O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma lingual não-materna. *Polifonia*, nº1, pp. 57-96.

LORENZO BERGILLOS, Francisco José (2004). La Motivación y el Aprendizaje de una L2/LE. In J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la Formación de Profesores – Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 305-328.

MARTÍN MARTÍN, José Miguel (2004). La Adquisición de la Lengua Materna (L1) y el Aprendizaje de una Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE): Procesos Cognitivos y Factores Condicionantes. In J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la Formación de Profesores – Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 261-286.

MISCALL, Peter D. Isaiah (1992). *Reading between Texts: Intertextuality and the Hebrew Bible*. Westminster: John Knox Press.

MONTEIRO, Adolfo Casais (2006). *Poesia de Fernando Pessoa*. Lisboa: Presença.

PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2005). “Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la?”. In Maria de Lourdes Dionísio e Rui Vieira de Castro (org.), *O Português nas Escolas. Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina, pp. 133-145.

PERRONE-MOISÉS, Leyla (2006). “Literatura para Todos”. *Literatura e Sociedade* 9. Universidade de São Paulo, pp. 17-29.

QUADROS, António (org.) (1986). *Fernando Pessoa: Obra Poética e em Prosa*. Porto: Lello & Irmão.

SALAS, Consuelo (2003). *Biología 2: Cuaderno de trabajo y prácticas*. S.l.: Noriega Editores.

SILVA, Vítor Aguiar e (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.

VIEIRA, Maria do Carmo (2010). *O Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.

WAJNRYB, Ruth (2005). *Classroom Observation Tasks: A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

## 2. Bibliografia web

ARAÚJO, Júlio César e Ana Cristina Lobo-Sousa (2009). *Considerações sobre a Intertextualidade no Hipertexto*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/07.pdf>. Acesso a 20 de dezembro de 2010.

- AZEVEDO, Fernando (2008). “A intertextualidade como mecanismo auxiliador da formação de leitores: alguns exemplos da literatura infantil contemporânea publicada em Portugal”. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8928/1/LenguajeyTextos.pdf>. Acesso a 20 de Setembro de 2012.
- CAVALCANTE, Sandra (2009). Tese de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. O Fenômeno da Intertextualidade em Uma Perspectiva Cognitiva. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/poslin/defesas/1114D.pdf>. Acesso a 4 de janeiro de 2013.
- DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE (1997-2013). Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/presentacion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/presentacion.htm). Acesso a 22 de setembro de 2012.
- HERRERO FIGUEROA, A. (1998). *Lectura Literaria y Competencia Intertextual. Criterios de Selección del Texto Literario y de su Transposición Fílmica*. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0636.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0636.pdf). Acesso a 15 de fevereiro de 2013.
- JORGE, Renato Silva (2012). *Sobre a Escrita e a Leitura: A Sedução Autorreferencial em Ora Esguardae e a Costa dos Murmúrios*. Cadernos de Letras da UFF – Palavra e imagem nº 44, pp. 381-391. Disponível em <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff>; Acesso a 12 de dezembro de 2012.
- KOCH, Ingedore (s.d.). Parâmetros Curriculares Nacionais, Linguística Textual e Ensino de Línguas. Disponível em [http://www.gelne.ufc.br/revista\\_ano4\\_no1\\_02.pdf](http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_02.pdf). Acesso a 10 de janeiro de 2013.
- LANDEIRO, Ana Sofia (2009). Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do Português e do Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário *Para a promoção da leitura em voz alta: o concurso de leitura em voz alta na aula de Português e de Alemão*. Orientador João Veloso. Porto: Edição do autor. Disponível em <http://aleph20.letras.up.pt/F/8SCHNEHILFNKAGH36S73G3UHGRHVPS644HMX8E974Q54P6QCI G-15399?func=find->. Acesso a 26 de dezembro de 2012.
- OLIVEIRA, Teresa de (2010). *Os Bezerros de Arão e Jerobão: Uma Verificação da Relação Intertextual entre Ex 32,1-6 e 1Rs 12-26-33*. Tese de Doutorado. Disponível em [http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0610542\\_10\\_pretextual.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0610542_10_pretextual.pdf). Acesso a 15 de novembro de 2012.
- SEDLL, *Lenguaje y Textos*, pp. 75-82. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8928/1/LenguajeyTextos.pdf>. Acesso a 10 de Outubro de 2012.
- VILA-MATAS, Henrique (s.d.) *Alocución en Monterrey*. Disponível em <http://www.enriquevilamatas.com/textos/textmonterrey.html>. Acesso a 12 de Janeiro de 2013.

# **ANEXOS**